

# *América a debate*

Revista de Ciencias Históricas y Sociales



Escuela de Historia  
Universidad Michoacana  
de San Nicolás de Hidalgo

No. 3  
Enero - Junio  
2003

**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE  
SAN NICOLÁS DE HIDALGO**

**DIRECTORIO**

Mtro. Jaime Hernández Díaz  
*Rector*

Dr. Mario Teodoro Ramírez Cobián  
*Secretario General*

Dra. Silvia Figueroa Zamudio  
*Secretaría Académica*

Dr. Baltazar Casimiro Pantoja  
*Secretario Administrativo*

Dr. en C. Rodolfo Tarias Rodríguez  
*Coordinador de la Investigación Científica*

Lic. Alonso Torres Aburto  
*Secretario de Difusión Cultural  
y Extensión Universitaria*

C.P. Gerardo Pérez Morelos  
*Tesorero*

**FACULTAD DE HISTORIA**

M.C. Arminda Zavala Castro  
*Directora*

Lic. Saul Raya Avalos  
*Secretario Académico*

Lic. David L. Santoyo García  
*Secretario Administrativo*

*América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*  
Facultad de Historia / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Edificio "H"  
Ciudad Universitaria, Morelia, Michoacán, México. Tels: (443) 3164177 - 3270003 /  
E-mail: malejo@zeus.umich.mx / historia@upmer.umich.mx / http://ceeh.historia.  
umich.mx

**AMÉRICA A DEBATE  
REVISTA DE CIENCIAS HISTÓRICAS Y SOCIALES**

**Director**  
Alejo Maldonado Gallardo

**Coordinadora del Número**  
Lucía Martínez Moctezuma

**Comité Editorial Interno**  
María Teresa Cortés Zavala  
Silvia Figueroa Zamudio  
José Alfredo Uribe Salas  
E. Ángel Gutiérrez Martínez  
Jaime Hernández Díaz  
Alonso Pérez Escutia  
Laura E. Solís Chávez  
Isabel Marín Tello

**Comité Editorial Externo**  
Juan Manuel de la Serna, Universidad Nacional Autónoma de México  
José Rubén Romero, Universidad Nacional Autónoma de México  
Josefina Vázquez, El Colegio de México  
Eduardo Zárate, El Colegio de Michoacán  
José Antonio Serrano, El Colegio de Michoacán  
Alejandro Tortoledo, Universidad Autónoma Metropolitana  
Saul Gerónimo, Universidad Autónoma Metropolitana  
Jorge Silva Riquer, Instituto Tecnológico de Monterrey  
Luz Elena Galván Lafarga, CIESAS México  
José Antonio Piqueras, Universidad Jaime I, España  
Consuelo Naranjo Orovio, Centro de Estudios Históricos del CSIC, España  
Bernard Lavallé, Universidad de Burdeos, Francia  
Antonio Amino, Universidad de Florencia, Italia  
Michael Zeuske, Universidad de Kol, Alemania  
David L. Raby, Universidad de Liverpool, Inglaterra  
Joseph Opatrný, Universidad Carolina de Praga, República Checa  
Stuart Schwartz, Universidad de Yale, Estados Unidos  
Jaime Rodríguez O., Universidad de Texas, Estados Unidos  
Gervasio García, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico  
Eduardo Torres, Universidad de La Habana, Cuba  
Laura Lull, Universidad de Bahía, Argentina  
Carolina B. Crisorio, Universidad Central de Buenos Aires, Argentina  
Aristides Medina, Universidad Central de Venezuela, Venezuela  
Juan Paz y Miño, Universidad Católica de Quito, Ecuador  
Roberto Cassá, Universidad de Santo Domingo, República Dominicana  
Olga Cabrera, Universidad Federal de Goiás, Brasil

**English Abstracts:** Mauricio Montes Cortés

## SUMARIO

<b>Presentación</b>	9
<b>Artículos</b>	
Avances de la historiografía de la educación en México. <i>Luz Elena Galván</i> - CIESAS, México	13
La historia de la educación en Argentina y el problema de las fuentes. <i>Adrián Ascolani</i> - Universidad Nacional del Rosario, Argentina	37
Notas para el estudio de la historia de la educación en Chile. <i>Pablo Andrés Toro Blanco</i> - Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile	67
Los libros de texto en la historia de la educación en España. ¿Un nuevo campo de investigación? <i>Jean-Louis Guereña</i> - CIREMIA, Universidad François Rabelais, Tours, Francia	77
La evolución reciente de la historiografía de la educación en los Estados Unidos (1961-2001). <i>Ivan Jablonka</i> - Universidad de París IV-Sorbona, Francia	93
La Revista <i>Histoire de l'Éducation</i> , 1978-2003: actor y reflejo de un campo disciplinario <i>Pierre Caspard</i> - Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, Francia	141
<b>Temas</b>	
La escolarización secundaria en Francia desde una perspectiva histórica. <i>Marie-Madeleine Compère</i> Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, Francia	159
Ensayo historiográfico de la educación secundaria en México. <i>Antonio Padilla Arroyo</i> Universidad Autónoma del Estado de Morelos	173

## Reseña

Bazant Milada (2002) *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, El Colegio de Michoacán.  
Carlos Escalante Fernández 191

Resúmenes/Abstracts 199

Normas Editoriales 205

## PRESENTACIÓN

En las últimas tres décadas, la historia de la educación en México ha logrado configurarse como un espacio de investigación y de docencia. Su inclusión en planes de estudio de licenciatura y posgrado, es muestra evidente de la importancia que ha adquirido como campo de estudio. Un terreno enriquecido por el número de especialistas que en la actualidad la cultivan y que provienen de distintas disciplinas e instituciones.<sup>1</sup>

La esencia y la historia misma de este campo de conocimiento imponen la necesidad de que este esfuerzo se abra a la pluralidad de ideas, objetos de estudio, enfoques teóricos, herramientas metodológicas, diversidad de fuentes y, en fin, todo el arsenal con el que los especialistas se proveen para realizar e inquirir en el pasado educativo, con la única condición de mantener el rigor que la ha distinguido y la ha colocado en un alto nivel académico, garantizando con ello su plena legitimidad en el mundo del conocimiento.

La publicación que hoy ofrecemos al lector tiene como objetivo primordial contribuir a fortalecer la labor tenaz, paciente y a veces solitaria, de un cada vez más numeroso grupo de historiadores y especialistas

<sup>1</sup> Véase, Luz Elena Galván y Susana Quintanilla (1993) *Historiografía de la educación. La investigación educativa de los ochenta, perspectiva para los noventa*. México, 3<sup>o</sup> Congreso de Investigación Educativa, SNTE. Susana Quintanilla y Luz Elena Galván (1995). "Historia de la Educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa", en *Ámbito, campo e historia de la educación*. México, COMIE.

que ya ha abonado con frutos notables este fértil terreno, sin que esto signifique renunciar a las contribuciones de otras latitudes tanto disciplinarias como geográficas.

Es por esta razón, que el presente número está dedicado a la historiografía de la educación. Esta oportunidad ofrece la ocasión de detenernos en el camino para reflexionar, valorar y establecer un balance de lo que hasta ahora se ha hecho en este campo de estudio. Con qué, con quienes, cómo y por qué, son las preguntas que han guiado nuestras inquietudes no sólo para el caso de México sino para otros países como Argentina, Chile, Estados Unidos, España y Francia, ejemplos que por múltiples vías, han abonado y labrado el difícil cultivo de este terreno fértil y promisorio. La distancia y/o la cercanía de los distintos modos de hacer historia de la educación se ponen de manifiesto en cada uno de los autores que narran y moldean el pasado educativo, desde distintos enfoques, conceptos, métodos, objetos de estudio y fuentes, y que, desde sus preocupaciones han incidido en menor o mayor grado, en la creación de auténticas tradiciones y corrientes historiográficas en educación a las cuales no hemos estado ajenos. Estamos convencidos de nuestra propuesta, los lectores, a fin de cuentas, dirán la última palabra.

*Lucía Martínez Moctezuma*

*Antonio Padilla Arroyo*

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

## ARTÍCULOS

## AVANCES DE LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA

Dra. Luz Elena Galván Lafarga  
CIESAS, México

La inquietud por conocer cómo se educaban niñas y niños de ayer, cuáles eran las políticas educativas que delineaban su instrucción, quiénes los instruían, cómo eran los espacios escolares y su mobiliario, en qué libros estudiaban y con qué útiles escribían entre otras cuestiones, llevó a que un grupo de historiadores de la educación realizaran un primer estado de conocimiento entre 1993 y 1995.<sup>1</sup> Posteriormente yo escribí dos artículos más sobre esta temática.<sup>2</sup>

Hoy día nos encontramos en el proceso de escribir otro balance, que nos permita una reflexión más profunda sobre este campo de investigación. De aquí que en el presente artículo únicamente

<sup>1</sup> Luz Elena Galván y Susana Quintanilla, *Historiografía de la educación: La investigación educativa de los ochenta; perspectiva para los noventa*. México, 2º Congreso de Investigación Educativa, SNTI, 1993; Susana Quintanilla y Luz Elena Galván, "Historia de la Educación en México: balance de los ochenta; perspectivas para los noventa", en *Teoría, campo e historia de la educación*. México, COME, 1998.

<sup>2</sup> Luz Elena Galván, "Un recorrido por la historiografía de la educación hoy en día", en *Educación: Revista de Educación - Nueva época* no. 3, octubre, 1997, pp. 8 a 20; Luz Elena Galván, "La historiografía de la educación en México a finales del siglo XX", en Lucía Martínez Mocerama (coord.), *La influencia y la cultura escrita*. México: Siglo veintiuno editores, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2001, pp. 3 a 19.

señalaré algunos de los avances que, en los últimos años, encontramos en la historiografía de la educación mexicana.

Una de las primeras cuestiones que deseo señalar, es que la historia de la educación ha empezado a trabajarse a partir de grandes categorías analíticas que en muchas ocasiones se encuentra implícitas en las investigaciones. Entre ellas se encuentran la categoría de cuerpo, cultura escrita, y vida cotidiana. Con base en estas categorías, he organizado el presente artículo.

## I.- Categorías de análisis

### a) El cuerpo

Roy Porter propone entender al hombre desde un punto de vista dual: cuerpo y mente ya que en muchos estudios se ha utilizado más la categoría de mente que la de cuerpo. Explica la forma en que diversos temas se unen a esta categoría, entre otros menciona la higiene, la limpieza, la vestimenta, la alimentación, así como el cultivo de las buenas maneras, la decencia y el decoro.<sup>1</sup> En lo que se refiere a la educación, cita a Foucault, quien hace alusión a los castigos corporales, a la disciplina y a los ejercicios físicos en las escuelas. Todo esto, con el fin de producir súbditos dóciles y una fuerza de trabajo obediente. Comenta que una historia de la educación que se concentra solamente en el estudio de las habilidades para lograr la escritura y la lectura, dejará escapar una de las principales funciones de la escuela elemental, que es la de "inculcar la obediencia física en la educación como un proceso para domesticar a los niños".<sup>2</sup>

Algunas investigaciones en México, han empezado a asomarse a esta categoría, con objeto de analizar otros temas. Uno de ellos es el de la medicina, el cual se relaciona directamente con la categoría de cuerpo. Sobre este tema Silvia Figueroa,<sup>3</sup> se introduce en el maravilloso y enigmático mundo de la medicina en el estado de Michoacán. En el libro se habla de hombres jóvenes con una gran vocación, que dedicaron sus vidas a curar cuerpos enfermos y débiles. Epidemias

<sup>1</sup> Roy Porter, "Historia do corpo", en Peter Burke, *A Escrita da História. Novas Perspectivas*, 2ª edición, São Paulo, Brasil, UNESP Editora, Universidade Estadual Paulista, 1992, pp. 292 a 310.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>3</sup> Silvia Figueroa Zamudio, *La enseñanza de la medicina en Michoacán en el siglo XIX*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2002.

como las de la viruela o las del cólera se abatieron sobre las ciudades mexicanas y, Morelia, no fue la excepción.

Es interesante hacer notar cómo en este libro la categoría de cuerpo se encuentra en un doble nivel: por un lado en el de las ideas tradicionales que mostraban al cuerpo como algo malo, peligroso, por lo que la "cátedra de anatomía práctica se estudiaba si había cadáver y la estación lo permitía". De aquí que se tuviera que pelear en contra de estas ideas y es en esa lucha, cuando encontramos otra percepción del cuerpo dentro de otro nivel, ahora como algo positivo, como algo que se tenía que conocer para curar a los cuerpos enfermos. De aquí que la práctica con cuerpos sin vida aportara nuevos conocimientos que, poco a poco, permitieron salvar a muchos otros cuerpos que aún tenían la posibilidad de seguir viviendo.

Otro de estos estudios es el de Antonio Padilla y Carlos Escalante sobre la higiene escolar.<sup>4</sup> En este artículo se refieren a problemas relacionados en el siglo XIX, con la salud de los alumnos, lo que dio por resultado el que los médicos empezaran a preocuparse por cuestiones pedagógicas. De aquí que, en 1882 se realizara el Congreso Higiénico-Pedagógico en donde entre otras cuestiones se discutió sobre los "ejercicios convenientes para favorecer el desarrollo corporal" y sobre "las precauciones para evitar las enfermedades contagiosas entre los niños".<sup>5</sup> Se nota así, una preocupación por el cuidado de los cuerpos infantiles, frágiles e indefensos ante las epidemias que asolaban al país durante el siglo XIX.

El tamaño del mobiliario en las aulas también fue objeto de reflexión de la higiene escolar que solicitaba que los bancos no fueran demasiado altos para que las "piernas de los menores no estuvieran colgando"; que las sillas tuvieran respaldos para que la espalda de los niños no se "encorvara"; que las mesas no fueran horizontales ya que éstas, y la letra pequeña de los libros causaban "miopía".<sup>6</sup> Aquí nos encontramos con la preocupación por cuidar determinadas partes del cuerpo de los alumnos, como las piernas, la espalda y los ojos, las cuales empiezan a hacerse visibles.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>5</sup> Carlos Escalante y Antonio Padilla, "La higiene escolar", en C. Escalante y A. Padilla, *Los arduos tareas de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México*, México, ISCEM y Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, 1998, pp. 173 a 194.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 175.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 184.

La educación de niñas y niños, durante el siglo XIX, dentro de los conceptos de "urbanidad y buenas maneras" es otro de los temas que se trabajan desde la categoría del cuerpo. A manera de ejemplo se puede mencionar uno de mis artículos donde me he acercado<sup>10</sup> a la manera de cómo se enfatizaba en la limpieza del cuerpo para evitar enfermedades, en el arreglo personal y el del dormitorio, en la importancia de bañarse diariamente de preferencia con agua fría, además de que se recomendaba lavarse las manos antes de cada comida para que niñas y niños estuvieran sanos y fuertes. El aseo del cuerpo era considerado como la "base de la estimación social". Se afirmaba que los hábitos del aseo permitían ver a su vez, los del "orden, exactitud y método".<sup>11</sup>

Sobre los vestidos, se recomendaba, además de su limpieza, que no estuvieran "rotos ni ajados" y que se cambiaran y lavaran diariamente. La "casaca y el sombrero" tendrían que estar siempre bien sacudidos, y el calzado muy limpio y con lustre.

No sólo a niñas y niños se les educaba dentro de las ideas de "urbanidad y buenas maneras", sino que este discurso también se repetía entre las mujeres. De aquí que en un artículo escrito por Valentina Torres Septién,<sup>12</sup> nos encontremos con la categoría de cuerpo. La autora afirma que el término de "urbanidad y sus sinónimos como civilidad, cortesía, moral, buenas maneras o civismo",<sup>13</sup> se utilizaban indistintamente en los manuales de urbanidad. Uno de los puntos que desarrolla en su artículo lo titula: "Pudor, cuerpo, vergüenza", entre otras cuestiones menciona el *Manual de urbanidad y buenas maneras*, de Manuel Carreño quien afirmaba que "La decencia y el pudor ordenan cubrir todas las partes del cuerpo a excepción de la cabeza y de las manos. Debe evitarse... tocar con la mano desnuda aquellas partes del cuerpo que no están descubiertas de ordinario y si resulta obligado a tocarlas, que sea con mucha precaución".<sup>14</sup>

<sup>10</sup> Luz Elena Galván, "El Álbum de los Niños. Un periódico infantil del siglo XIX", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, Vol. III, núm. 6, julio-diciembre, 1998, pp.301 a 316.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 307.

<sup>12</sup> Valentina Torres Septién, "Notas sobre urbanidad y buenas maneras: de Erasmo al Manual de Carreño", en Pilar González (coord), *Historia y Nación*, México: El Colegio de México, 1998, pp.89 a 111.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.89.

<sup>14</sup> Carreño, 1945, p.174, citado en Valentina Torres Septién, 1998, op. cit., pp.101 y 102.

La autora comenta que al vestido se le consideraba "el cuerpo del cuerpo", y que el cuerpo era tan "peligroso" que ni siquiera era digno de que se le mencionara.<sup>15</sup> De este modo el cuerpo debería quedar totalmente "regulado". Así, alrededor del tema del cuerpo se hablaba del lenguaje corporal, del tono y las inflexiones de voz, de los movimientos de manos, piernas, cabeza y tronco, e incluso de la salud y del aseo del cuerpo. Aquí tenemos otra muestra de cómo la categoría de cuerpo también nos lleva por el camino de la "urbanidad". De hecho, muchas de estas ideas formaron parte del "imaginario femenino" de finales del siglo XIX y varias décadas del siglo XX.<sup>16</sup>

En relación con el cuerpo de las mujeres, Oresta López<sup>17</sup> utiliza la categoría de cuerpo para explicar cómo las maestras para tener éxito en la empresa educativa, sacrificaron sus propios cuerpos y sexualidad, e incluso se "autonegaron a experimentar la maternidad". A las maestras se les exigía que dieran "buen ejemplo", por lo que tenían que "controlar sus cuerpos ya que con ellos también enseñaban actitudes sexuales". De aquí que su estado civil tuviera que ser el de solteras o viudas, con el fin de que cumplieran con el imaginario de ser las "señoritas profesoras".<sup>18</sup> Comenta que cuando las maestras se embarazaban eran vistas como un "problema moral" en las escuelas, ya que "podían despertar el morbo de los educandos".<sup>19</sup>

En el Valle del Mezquital, espacio en donde Oresta López desarrolló su estudio, hasta la década de 1930 la mayor parte de las maestras rurales eran célibes, ya que "pesaba aún en la cultura escolar la idea de incompatibilidad entre el matrimonio y el magisterio".<sup>20</sup> Tampoco los médicos escolares estaban de acuerdo con que las maestras se embarazaran. Comentaban que era "más probable darles permiso de maternidad a las obreras que a las maestras". Esto se debía a que las obreras no tenían "influencias estéticas y sugestivas en la niñez", tal como las tenían las maestras.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p.102.

<sup>16</sup> Valentina Torres Septién, "El imaginario femenino en la mujer del siglo XX: los textos de urbanidad y moralidad", en Javier Pérez Siller y Verena Radkau, (coords), *Identidad en el imaginario nacional, rescatismo y enseñanza de la historia*, México, IIAAP, El Colegio de San Luis e Institut Georg-Eckert, Braunschweig, Alemania, 1998, pp.357 a 366.

<sup>17</sup> Oresta López, *Alfabeto y enseñanza doméstica: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México: CIESAS, 2001.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.185.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.191.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.194.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.198.



Estas investigaciones nos permiten ver que cuando el objeto de estudio son niñas y niños, la categoría de cuerpo aparece como algo que se empieza a descubrir, que empieza a ser visible. Esta categoría se relaciona con la limpieza y la salud, debido a que durante el siglo XIX existía una gran mortandad infantil. Se trata de un cuerpo que hay que asear, que hay que limpiar, se muestra así como algo positivo.

En cambio, cuando el objeto de estudio son las mujeres, la categoría de cuerpo nos habla de que éste se debe esconder, tapar, reprimir, ya que es algo peligroso. Esta categoría, incluso, se asocia con un imaginario, aquél de la maestra célibe, el de la "Señorita Profesora". Esta categoría aparece entonces como algo negativo.

Considero que lo interesante de la categoría de cuerpo, es que permite diversos análisis, de acuerdo con el objeto de estudio. Sin embargo, todavía quedan muchos temas por tratar en relación con esta categoría, dentro de la historia de la educación. A manera de ejemplo se pueden mencionar: la educación física, la educación sexual, la coeducación. En lo que se refiere a la vestimenta del cuerpo faltan estudios sobre el uniforme escolar, y en relación con la alimentación no hay investigaciones sobre los desayunos escolares, por ejemplo.

Roy Porter nos habla de una fuente importante para el estudio del cuerpo, que es la fotografía. Para la historia de la educación, habría que incursionar en los registros fotográficos de los honores a la bandera, festivales y desfiles escolares, entre otros más.

## b) Cultura escrita

En *La infancia y la cultura escrita*<sup>21</sup> coordinado por Lucía Martínez Moctezuma, se hace un interesante recuento de la forma en que los historiadores han llegado a la historia cultural. Comenta cómo en los últimos años ha vuelto el interés por la historia de "los textos y sus autores", enfatizando su "construcción, difusión y recepción".<sup>22</sup> Estas ideas fueron las que llevaron a Roger Chartier<sup>23</sup> a elaborar un nuevo

<sup>21</sup> Lucía Martínez Moctezuma (coord): *La infancia y la cultura escrita*. México, Siglo veintiuno editores y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2001.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p.XIII.

<sup>23</sup> Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.

concepto sobre la cultura, al entenderla como "un conjunto de prácticas y representaciones por las cuales el individuo construye el sentido de su existencia a partir de necesidades sociales", se trataba así de construir la "historia cultural de lo social",<sup>24</sup> a partir de donde se pregunta ¿cómo se lee?, respuesta que lleva a un territorio más lejano de aquel en donde solo se identificaba y cuantificaba a los lectores.

Por otro lado, en el prólogo que Roger Chartier y Jean Hébrard escriben para el libro de Armando Petrucci comentan que este autor propone avanzar en tres historias diferentes, con objeto de poder analizar los testimonios escritos. Estas historias son: "la historia del libro y, más en general, de los objetos manuscritos o impresos; la historia de las normas, de las capacidades y de los usos de la escritura, y la historia de las maneras de leer."<sup>25</sup>

En México una de las investigadoras pioneras en los estudios que han utilizado la categoría de cultura escrita, es Carmen Castañeda. Sus investigaciones<sup>26</sup> se han centrado en el estado de Jalisco durante la época colonial. En una de estas<sup>27</sup>, la autora se refiere a la enseñanza que recibían los niños en Guadalajara entre 1790 y 1821 así como a los textos que se utilizaban en ese momento. Se centra sobre todo en el análisis de los contenidos de los libros escolares con objeto de conocer cuáles eran los valores que por ese medio, se transmitían a los alumnos.

Menciona los libros en donde aprendían a leer, como las cartillas, los silabarios y los catones. Comenta que al mismo tiempo que los niños aprendían a leer, los maestros les enseñaban "la doctrina cristiana con el *Catecismo* del padre Ripalda", el cual pasó de padres a hijos "durante más de tres siglos".<sup>28</sup> Una vez que el niño ya sabía

<sup>24</sup> Roger Chartier (1992), citado en Lucía Martínez Moctezuma, *op.cit.*, p.XIII.

<sup>25</sup> Roger Chartier y Jean Hébrard, "Prólogo. Morfología e historia de la cultura escrita", en Armando Petrucci, *Alfabetismo, escritura, sociedad* Barcelona, Gedisa, 1999, p.11.

<sup>26</sup> Carmen Castañeda, *Imprenta, impresores y periódicos en Guadalajara, 1793-1811*. Guadalajara, Jal., Ayuntamiento Constitucional de Guadalajara, Museo del periodismo y CIESAS, 1999. "La imprenta en Guadalajara y su producción", en Luz Elena Galván (coord), *Diccionario de Historia de la Educación en México. Versión multimedia*. México, CONACYT, CIESAS, DGSCA, UNAM, 2002. También ha presentado sus investigaciones a manera de ponencias como: "Libros, mercancías y objetos culturales en la Feria de San Juan de los Lagos", (Reunión de Historiadores, Dallas, Texas, 1999); "Cartillas, catecismos y catones: los libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España en el siglo XVIII" (ISCHE, Alcalá de Henares, España, 2000).

<sup>27</sup> Carmen Castañeda, "Los niños, la enseñanza de la lectura y sus libros, Guadalajara, 1790-1821", en Lucía Martínez Moctezuma (coord) *op.cit.*, pp.312 a 338.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p.329.

leer, podía hacerlo en las *Fabulas* de Félix María Samaniego, o en *El nuevo Robinson*, de Joachim Heinrich Campe. La autora afirma que "la tienda de libros tenía en existencia un total de 6 000 impresos sueltos de 'romances' y varios juegos"<sup>30</sup>. Así, la categoría de cultura escrita le permitió a la autora responder la pregunta de ¿Cómo se lee?, además de que ella encontró en dónde se leía.

Lucía Martínez Moctezuma se ha dedicado también al estudio de los textos haciendo uso de la categoría de cultura escrita. En un artículo escrito para el *Diccionario de Historia de la Educación en México*, la autora señala que "el texto escolar constituye para el historiador que se interesa en el estudio de la educación, en el desarrollo de las ciencias, en el de la cultura o en el de las mentalidades, una fuente privilegiada sobre todo cuando consideramos que durante mucho tiempo el libro de texto constituyó la base principal de la práctica cotidiana de los profesores"<sup>31</sup>. Los libros de texto también han sido considerados como "instrumentos de poder", de aquí que varios historiadores hayan recurrido a ellos como fuentes primarias. En el artículo, menciona algunos de los libros utilizados durante el siglo XIX para la enseñanza de la Lectura y la Escritura; de la Aritmética y Geometría; de la Higiene, Moral, Urbanidad y Civismo; de Historia Patria, de Geografía, y los de lecciones de cosas. Además de estos, había libros para mujeres, debido a que existía un control sobre lo que deberían leer, el cual estaba prescrito en los "reglamentos escolares" y en los contenidos de los mismos libros. Explica el proceso de producción de los libros de texto y los lugares en donde éstos se adquirían.

En este mismo artículo, analiza los libros de texto del siglo XX. Se refiere a los libros que se editaron durante el periodo en que José Vasconcelos fue Secretario de Educación Pública, al igual que durante el gobierno de Plutarco Elías Calles y de Lázaro Cárdenas. Un apartado lo dedica a los libros de texto gratuitos los cuales, para "millones de familias mexicanas" representan la "única fuente de cultura escrita".

Es así como la categoría de cultura escrita, le permitió a la autora el moverse a través de dos siglos y explicar los cambios didácticos y pedagógicos que estos libros han tenido.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 333.

<sup>31</sup> Lucía Martínez Moctezuma, "Los libros de texto en el tiempo", en Luz Elena Galván (coord.), *op. cit.*

Otros trabajos de la misma autora<sup>32</sup> muestran el contenido de los libros de historia y la influencia francesa que recibieron, así como de los autores que los escribieron.<sup>33</sup>

También había libros para mujeres. Así, la categoría de cultura escrita nos permite llegar a estos rincones de la lectura. Un artículo que se inscribe dentro de este tema es el de Orestia López.<sup>34</sup> La autora señala que la escuela "imponía una forma de lectura, relectura y memorización de ciertos libros". Es a finales del siglo XIX cuando se nota una preocupación no sólo por las "prácticas de lectura, sino por seleccionar los libros de texto que se leían en la escuela". De aquí que mencione los libros que la Academia de Niñas de Morelia permitía que leyeran sus alumnas, además de este espacio, existía también el de la familia en donde las mujeres leían libros de cocina, revistas y, sobre todo, novelas. De nuevo, la categoría de cultura escrita permite que la autora se mueva por diversos temas.

Los libros de lectura decimonónicos, han sido analizados por Irma Leticia Moreno. La autora parte de la materialidad de los libros, para después realizar el análisis de su estructura y contenido.<sup>35</sup> Entre otras cuestiones, comenta que estos libros no sólo contenían información sobre determinadas cuestiones, sino que también servían de "vehículos portadores de valores, formas de conducta y actitudes ante la vida".<sup>36</sup> Distingue dos tipos de libros, aquellos en donde se enseñaba la lectura y la escritura, y los que eran utilizados para el perfeccionamiento de

<sup>30</sup> Lucía Martínez Moctezuma, "Un país, una patria: lecturas de historia en el Estado de México durante el porfiriato", en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, México, el Colegio Mexiquense, A.C., 1999, pp. 143-163; "La modernidad en la escuela: Gregorio Torres Quintero y sus lecturas", en *Memoria del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Puebla, México*, SEP, 2002, libro sus ponencias se pueden mencionar: "Lecturas de historia patria durante el porfiriato" (INAH-Tepozotlán, 1997); "Ernest Lavisse y Justo Sierra: profesores de historia de su tiempo", (COSME, Aguascalientes, 1999); "El modelo francés en los textos escolares mexicanos de finales del siglo XIX" (ISCHE, Alcalá de Henares, España, 2000); "Autors de libros de texto en el México porfiriano" (VIII Encuentro Nacional de Historia de la Educación, Morelia, Michoacán, septiembre 2001); "La modernidad en la escuela: Gregorio Torres Quintero y sus lecturas" (Congreso sobre la Lectura, Puebla, 2003).

<sup>31</sup> Lucía Martínez Moctezuma, "Miradas porfirianas: Sierra y Lavisse y la innovación pedagógica", en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *op. cit.*, pp. 300 a 423.

<sup>32</sup> Orestia López, "Leer para vivir en este mundo: Lecturas modernas por las mujeres morelianas durante el porfiriato", en Luz Elena Galván (coord.), *op. cit.*

<sup>33</sup> Irma Leticia Moreno, "Los libros escolares de lectura y las formas de leer", en Alicia Civera (coord.), *op. cit.*, pp. 197 a 228.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 204.

la práctica de lectura. Explica cómo se fue pasando de los silabarios a los "modernos libros de lectura", como el *Mantilla 1*, en donde ya se enseñaba a leer y a escribir de manera simultánea.<sup>39</sup> Había también de los libros utilizados para el perfeccionamiento de la lectura, los cuales deberían ser seriados y graduados, así como de los libros "enciclopédicos" y los de lectura "modernos". De este modo, la categoría de cultura escrita permitió que la autora realizara un recorrido histórico por los textos de lectura que se utilizaban en las aulas del estado de México a finales del siglo XIX.

Otras investigaciones de esta autora, presentadas en diversos foros académicos han sido publicadas por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.<sup>40</sup>

La cultura escrita, al acercarnos a libros escolares de ayer como el *Libro segundo de los niños*,<sup>41</sup> también nos muestra diversas prácticas como la de la lectura en voz alta, ya que durante el siglo XIX no existían libros para cada uno de los alumnos. De aquí que el analfabetismo no fuera un obstáculo para que existiera un público muy numeroso que escuchara la lectura de un libro, como apunta Roger Chartier.<sup>42</sup>

Además de estos estudios sobre los manuales escolares decimonónicos, Mireya Lamonedá y Luz Elena Galván también han iniciado el estudio de los libros escolares del siglo XX. A través de sus análisis se enfatiza la ausencia de la historia de España para la

<sup>39</sup> *Ibid.*, pp. 204 y 205.

<sup>40</sup> Irma Leticia Moreno, "Saberes y textos escolares, una mirada a los inventarios (1880-1904)", en Ma del Carmen Sánchez (coord), *Vivirlos hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa*, Estado de México, ISCEEM, 1999, pp.47-66; "El Mantilla. Libro de Lectura", en *Gaceta del ISCEEM*, Toluca, julio-septiembre, 2000; "Lecturas y lenguaje en las escuelas elementales: 1889-1904", en Carlos Díaz et al., (comp), *Investigación educativa hallazgos y escenarios, 1909-2000*, Toluca, estado de México, ISCEEM, 2001, pp.257 a 282; Irma Leticia Moreno, "Aritmética para niños", en *Memoria electrónica del Congreso de Investigación Educativa en Aguascalientes*, 1999; "El libro escolar como fuente histórica", en *Memoria electrónica del VII Encuentro de Historia de la Educación*, Toluca, 1999; "Editoriales escolares, un acercamiento histórico", en *Memoria en CD del VIII Encuentro Nacional de Historia de la Educación*, Morelia, septiembre, 2001; "Libros de texto y enseñanza de la lectura", en *Memoria del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Puebla*, México, SEP, 2002.

<sup>41</sup> *Libro segundo de los niños, por uso de las escuelas por la Real Academia de primera Educación* México (sic), se expende en la Librería de Galván, Portal de Agustinos, 1840. Un análisis de este libro fue realizado por Luz Elena Galván en el artículo: "Un rincón en la cultura escrita. Libros escolares para los niños de ayer", en *Educación* 2001, número 36, mayo 1998, pp.23 a 25.

<sup>42</sup> Roger Chartier, *Sociedad y Escritura en la Edad Moderna*, México, Instituto de Investigaciones José María Luis Mont, 1995, pp.115 y 149.

comprensión de la historia de México, la construcción de un nacionalismo teñido de antihispanismo, el manejo arbitrario del tema del descubrimiento y conquista de América,<sup>43</sup> la distancia que existe entre la historia y la vida cotidiana de maestros y alumnos, la importancia de las líneas del tiempo y de la vida cotidiana en la enseñanza de la historia tanto nacional como universal,<sup>44</sup> principalmente. Otro artículo<sup>45</sup> que también utiliza la categoría de cultura escrita para el análisis del libro actual de cuarto de primaria, se centra en explicar cómo el nacionalismo mexicano se ha construido a partir de diversos "imaginarios", y cómo éste no sólo se plasma en imágenes concretas, sino también en imágenes mentales.

Ahora bien, todos estos libros escolares que hasta ahora se han mencionado, son elementos que forman parte de lo que Dominique Julia llama la "cultura escolar", o sea que se encuentran dentro de este "conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar".<sup>46</sup> De aquí que sea en estos libros escolares en donde se encierran los "saberes a enseñar" dentro del aula. Es interesante hacer notar cómo en este caso, la cultura escrita se cruza con otra categoría que es la de cultura escolar.

Precisamente es Dominique Julia quien llama la atención sobre las fuentes para el estudio de la cultura escolar. Este autor menciona entre otras, los "ejercicios escolares y cuadernos de notas tomadas por los alumnos".<sup>47</sup> Así, con la idea de incursionar en nuevas fuentes, Luz Elena Galván y María Bertely, hicieron un análisis que desde la

<sup>43</sup> Mireya Lamonedá, "La presencia de España en los textos oficiales de Historia en México", en *El currículo: historia de una mediación social y cultural*, Universidad de Granada, España, Ediciones Osona, 1996, pp.335 a 341. Otros artículos de esta autora sobre los libros en los que nuestros niños aprenden la historia hoy día son: "La historia estatal a partir de la reordenación educativa", en Luz Elena Galván y Mireya Lamonedá, *Un reto: La enseñanza de la historia hoy México*, ISCEEM, 1999, pp.96 a 112; y "El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en secundaria: 1992-1993", en Luz Elena Galván (coord), *op. cit.*

<sup>44</sup> Luz Elena Galván, "En la construcción de nuevos libros de texto de historia por los niños mexicanos: 1992-1996", en *El currículo: historia de una mediación social y cultural*, Universidad de Granada, España, Ediciones Osona, 1996, pp.307 a 313.

<sup>45</sup> Luz Elena Galván, "Construcción de imaginarios. Análisis de un manual escolar mexicano", en Gabriela Ossembach y Miguel Souto (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, pp.285 a 304.

<sup>46</sup> Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto histórico", en Margarita Menegus y Enrique González (coords), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, CESUTINAM, 1995, pp.131 a 156.

<sup>47</sup> *Ibid.*, pp. 155 y 156.

cultura escrita, nos lleva a la cultura escolar. En el primer caso, se trata de un cuaderno escolar de 1919,<sup>46</sup> en donde la autora analizó el proceso por el que un alumno de tercero de primaria, tenía que pasar para poder escribir y cómo, cuando lo lograba, la escritura se convertía en una forma de comunicación epistolar con sus padres, lo cual no es muy frecuente que suceda hoy día.

En el segundo estudio, la autora se centró en el análisis de dos álbumes escolares: uno elaborado en 1897, cuando el alumno cursaba el tercer año y otro en 1898, cuando este mismo niño se encontraba en el cuarto año de enseñanza primaria elemental.<sup>47</sup> La autora analizó el proceso de alfabetización en un tiempo y espacio histórico determinado.

También dentro de la categoría de cultura escrita, Anne Staples nos entrega un artículo<sup>48</sup> en donde se pone el énfasis en la literatura decimonónica que existía para niños y jóvenes. Explica cómo una vez que el niño aprendía a leer, lo cual podría tardar meses o años, se le enseñaba a escribir. Comenta que las opciones de lectura para los niños eran muy limitadas. Entre algunos de los textos menciona las *Fábulas* de Rosas Moreno; *Simón de Nantua o el mercader forastero* de Laurent -Pierre de Jussieu; *Ensayos Poéticos* de José María Rodríguez y Cos. Lo que se pretendía enseñar por medio de estas lecturas y otras más eran: "moral e instrucción", lo que se reforzaba en el caso de las niñas.<sup>49</sup>

La falta de lecturas infantiles, llevó a la publicación de periódicos. De hecho, esta es otra forma de la cultura escrita que se está empezando a estudiar hoy día. La autora comenta que el primero fue el *Diario de los Niños* (1839-40). La lectura, en este periódico ya no era tan moralista como lo había sido hasta entonces, además de que se procuraba "agradar al pequeño lector".<sup>50</sup> Otros, fueron *El Liceo Mexicano*, publicado en la ciudad de México; *El Amigo de los Niños*, en

Morelia, y *La Juventud* en Jalisco. Quienes no podían adquirirlos, podían leerlos en un "repositorio bibliográfico", ya que por lo general en las escuelas no había bibliotecas. La autora termina por decir que durante la primera mitad del siglo XIX la lectura para niños "fue escasa y casi siempre con un fin moralista". Así, no sería sino hasta la segunda mitad de ese siglo cuando apareció una literatura infantil especializada.<sup>51</sup> De este modo, la categoría de cultura escrita permite no solo conocer las ideas que se imprimían en libros, sino también aquellas que circulaban a través de la prensa infantil decimonónica.

Por su parte Luz Elena Galván ha utilizado la categoría de cultura escrita para el análisis de la prensa infantil de la segunda mitad del siglo XIX.<sup>52</sup> La autora ha encontrado que en estos periódicos convivían dos ideas, por un lado la de divertir a los niños por medio de cuentos, relatos, versos, descripciones de paseos, además de adivinanzas y charadas. Por otro lado, nos encontramos con los contenidos curriculares. De hecho, durante el siglo XIX muchos niños y niñas no asistían a las escuelas oficiales por diversos motivos. De aquí que en estos periódicos se encuentren algunas de las materias que se impartían en las escuelas de esa época, como la Geografía, la Historia de México, las Ciencias Naturales, la Aritmética, la Ortografía, la Urbanidad, la Higiene, principalmente. Además se incluían una serie de consejos tanto para las madres de familia como para los propios niños y niñas. Se estructuraban desde la religión, la urbanidad, las buenas costumbres, la educación y la alimentación, principalmente.

Entre algunos de los periódicos analizados a partir de la cultura escrita se pueden mencionar: *La Enseñanza*, *El Album de los Niños*, *La Edad Feliz*, *La Niñez Ilustrada*, *El Correo de los Niños*, *El Angel de la Guarda*, *El Obrero del Porvenir*. Estos periódicos y muchos más, surgen en un momento en que la literatura para la infancia va a ayudar

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 347 y 348.

<sup>47</sup> Luz Elena Galván, "El Album de los Niños. Un periódico infantil del siglo XIX", en *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, México, Vol. III, núm. 6, julio-diciembre, 1998, pp. 301 a 310; "Aprendizaje de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo XIX", en *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, México, Vol. 5, núm. 10, julio-diciembre 2000, pp. 273 a 281; "Un encuentro con los niños a través de sus lecturas en el siglo XIX", en María Esther Aguirre (coord.), *Nuestros históricos de la educación: Miradas, estilos, recuerdos*, México, FCE y CIESUD/NAM, 2001, pp. 221 a 231; "Las niñas y los niños: lecturas de ayer", en *Revista Cero 40* Córdoba, núm. 46, año 10, 2001, pp. 157 a 170; "Leer es aprender: una práctica del siglo XIX", en Alicia Cervera et al., *Debate y desafíos en la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense e ISCEM, 2002, 189 a 200.

<sup>48</sup> Luz Elena Galván, "Un cuaderno en el baúl de los recuerdos", en *Memoria del VI Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Puebla*, México, SEP, 2002, pp. 555 a 560.

<sup>49</sup> María Betzuly Bosquima, "Álbumes infantiles en una escuela primaria elemental del porfiriato", en *Memoria del VI Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Puebla*, México, SEP, 2002.

<sup>50</sup> Anne Staples, "Literatura infantil y de jóvenes en el siglo XIX", en Lina Martínez Moccasinna (coord.), *op.cit.*, pp. 320 a 330.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 344 a 346.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 346.

para que niñas y niños se formaran dentro de lo que debería ser un buen ciudadano, un ser social. La niña y el niño no eran algo individual, sino que formaban parte de la nueva nación mexicana que se estaba construyendo después de guerras e invasiones extranjeras.

Durante el siglo XIX, no sólo nos encontramos con periódicos para niños, sino que también existían para obreros, señoritas, maestros y maestras. Irma Leticia Moreno se ha interesado por el estudio de estos últimos. En un artículo publicado en el *Diccionario de Historia de la Educación en México*,<sup>27</sup> la autora señala que los "estudios históricos sobre cultura escrita en nuestro país son una veta nueva que se está abriendo, y aún más los que tienen a la prensa especializada como fuente histórica..."<sup>28</sup> Afirma que las revistas pedagógicas constituyeron una forma de difundir los métodos que, en ese momento se pensaba, eran los mejores para educar a la población infantil. Explica cómo esta prensa no sólo se publicaba en la ciudad de México, sino en otros estados de la República Mexicana, como en Colima, Aguascalientes, el Estado de México, Jalisco, entre otros, ya que su propósito era el de la formación del magisterio y el de la contribución al progreso de la escuela en nuestro país. Es así como muestra que la categoría de cultura escrita nos acerca también a la educación no formal, aquella que no se impartía al interior de las aulas. La preocupación de intelectuales y del Estado por instruir a aquellos maestros que no habían asistido a las Escuelas Normales, llevó a la publicación de varias de estas revistas pedagógicas.

### c) Vida cotidiana

Otra categoría que ha sido compartida por varios historiadores de la educación es la de vida cotidiana. Utilizada tanto por la sociología como por la antropología, los historiadores nos encontramos con un cambio de mirada analítica.

Lo cotidiano, a decir de Paul Leuilliot, y retomado posteriormente por Michel de Certeau, es "lo que se nos da cada día (o nos toca en suerte), lo que nos preocupa cada día y hasta nos oprime..." "Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior... es la memoria

<sup>27</sup> Irma Leticia Moreno Gutiérrez, "La prensa pedagógica en el siglo XIX", en Luz Elena Gubán (coord.), *op.cit.*

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 1.

olfativa, la memoria de los lugares de infancia, la memoria del cuerpo, de los gestos, de los placeres... y termina por decir que lo que "interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible".<sup>29</sup> De aquí que el reto que nos presenta esta categoría sea el de ir descubriendo esos lugares de lo cotidiano, esos momentos, y esos espacios que se relacionan con el espacio escolar y con sus actores.

Uno de los investigadores que ha incursionado en la vida cotidiana escolar es Antonio Padilla, quien en su artículo publicado en el *Diccionario de Historia de la Educación*,<sup>30</sup> comenta que la reconstrucción de la "vida cotidiana escolar en gran medida da cuenta de cómo y por qué una sociedad edifica un nuevo espacio de convivencia social con reglas, normas, comportamientos, usos, hábitos y disposiciones mentales y físicas".<sup>31</sup> Afirma que dentro de la vida cotidiana escolar decimonónica, un hecho importante fue el proceso de la secularización que afectó a la sociedad mexicana en general. Menciona que algunas de las dimensiones de la vida cotidiana escolar son los métodos de enseñanza, las formas en que se utilizan los recursos didácticos, así como "el proceso que sedimenta los proyectos, las propuestas y los programas educativos".<sup>32</sup>

Una pregunta que salta es ¿cómo el historiador podrá aproximarse a la vida cotidiana escolar?, a lo que el autor responde que debido a que no se puede tener un registro de lo que sucedía al interior del aula, será necesario que las fuentes históricas se diversifiquen. Finalmente, el autor nos lleva de la mano por la vida cotidiana de diversas escuelas a través de relatos, memorias y novelas decimonónicas.

Ahora bien, la categoría de vida cotidiana se ha trabajado desde la perspectiva regional debido a que como nosotros no podemos ser testigos de lo que sucedió en el pasado en una escuela, será más sencillo si lo hacemos a manera de estudios de caso en una región y en un tiempo concretos, como en el caso de la investigación realizada en Jalisco, en el Estado de México e Hidalgo.

<sup>29</sup> Paul Leuilliot, prefacio en Guy Thuillier, *Pour une histoire du quotidien au XIX siècle en Nivernais*. Citado en Michel de Certeau, Lucien Giard y Pierre Mayol, *La invención de lo cotidiano. 2. Hábitat, cocina. Traducción de Alejandro Pescador México: Universidad Iberoamericana, 1990, p. 1.*

<sup>30</sup> Antonio Padilla Arroyo, "Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX", en Luz Elena Gubán (coord.), *op.cit.*

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>32</sup> *Ibid.*, pp. 6 y 7.

Parte de esta vida cotidiana también se encuentra encerrada en los edificios escolares. De aquí que en la tesis doctoral de Guadalupe García Alcaraz,<sup>30</sup> nos encontremos con interesantes datos sobre dos escuelas particulares, una protestante: el Instituto Colón, y otra católica: el Instituto Luis Silva, ambas localizadas en Guadalajara, Jalisco.

Al referirse al Instituto Colón, comenta que en ese plantel se daba mucha importancia a la clase de "cultura física", lo cual es interesante ya que en la década de 1920 la educación física no era parte de la vida cotidiana de todas las escuelas mexicanas. Se menciona cómo esta clase incluía "higiene, ejercicios rítmicos, juegos libres y organizados, y deportes", dentro de éstos se encontraba la natación, la cual era practicada por los alumnos por lo menos una vez a la semana. Algo importante dentro de la cotidianidad de ese plantel era que de acuerdo con las "prácticas higiénicas utilizadas en Norteamérica", un médico revisaba a niños y niñas en determinados periodos para asegurarse que no tuvieran enfermedades contagiosas que pudieran propagarse.<sup>31</sup>

En esta investigación también se mencionan los periodos de exámenes y de vacaciones, al igual que los festivales durante los cuales niños y niñas declamaban, cantaban y hacían dramatizaciones en inglés. La autora afirma que en la vida cotidiana del Instituto Colón subyacía la ética protestante tanto en las prácticas escolares como en el trabajo de los docentes. También hace referencia a los libros que en la década de 1930, se utilizaban en la enseñanza de la Lectura, Escritura, Aritmética, Historia, Geografía y Gramática.

Posteriormente, en la década de los cuarenta, en el Instituto Colón se realizaron excursiones, las cuales formaron parte importante de la "enseñanza objetiva mediante prácticas de observación y de experimentación". También se instauraron "prácticas pedagógicas", que consistían en investigaciones, redacción de informes, elaboración de maquetas, exposiciones y escenificaciones, para la enseñanza tanto de la Historia como de la Geografía.

<sup>30</sup> Guadalupe García Alcaraz, *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas. Tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*. Tesis para optar por el grado de Doctora en Educación, Universidad de Aguascalientes, Doctorado Interinstitucional en Educación, agosto, 2002.

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp. 185 y 186.

La autora también se refiere a los castigos que se imponían como "prácticas correctivas", que coincidían con los utilizados en las escuelas oficiales. De hecho estas prácticas correctivas se relacionaban con la disciplina que debería imperar en el plantel educativo. Desde su fundación, se le dio mucha importancia a la disciplina, al orden y al silencio, debido a que la calidad de la escuela estaba medida por su disciplina. En la década de los cuarenta, la disciplina seguía siendo un valor central en la vida cotidiana escolar, la cual se reflejaba en la puntualidad, la buena presentación, el aseo, la higiene y, principalmente en la responsabilidad que a su vez, se relacionaba con el trabajo.<sup>32</sup>

Al hablar del Instituto Luis Silva, se le dedica un apartado para explicar en qué consistía su vida cotidiana entre 1887 y 1938, la cual se configuró mediante ritmos y tiempos precisos. En este instituto, al igual que en el anterior, la disciplina era muy importante, ya que "llevaba implícita la idea de que el cuerpo se debería ajustar a la técnica", por lo que cada movimiento debería "ser de utilidad". Como parte de esta disciplina se encontraban los premios y castigos, los cuales tenían una lógica dentro de la idea de que era necesario reforzar el sentido de la autoridad. De aquí que sólo existiera una fuerza que era la que controlaba y todos los demás deberían de obedecerla.<sup>33</sup>

Con base en esta idea es con la que explica cómo funcionaba el internado, su horario de clases, comidas, cenas, diversiones, juegos, exámenes y premios. La autora se asoma a la vida cotidiana en las aulas para lo cual se basó en diversas fuentes como los reglamentos que normaban la vida institucional, los inventarios y "algunos recuerdos" que obtuvo mediante la historia oral.

Posteriormente se refiere al internado y a la militarización disciplinaria, entre 1938 y 1970. Por ser una escuela que tenía internado, los retos para "organizar y controlar la vida cotidiana" eran muchos; de aquí que la disciplina escolar se "estructurara para y desde el internado". La directora era quien imponía las normas a seguir, y aquél que las transgrediera era sancionado con algún castigo. Habla del "espacio escolar como lugar" y muestra los planos de la construcción de esta institución. Aprovecha las entrevistas, para encontrar los "imaginarios" y de este modo poder comprender cómo

<sup>32</sup> *Ibid.*, pp. 200 a 202 y 208 a 210.

<sup>33</sup> *Ibid.*, pp. 237 y 238.

una institución escolar se construye a sí misma y permanece, y "cómo es que el imaginario da forma a la cohesión y al orden que rige la vida cotidiana institucional".<sup>51</sup> Es interesante hacer notar cómo en esta investigación, la categoría de vida cotidiana se cruza con otras como las de tiempo y espacio escolar.

Un estudio reciente realizado por Milada Bazant, nos lleva de la mano hacia la vida cotidiana de los locales escolares en Almoloya de Juárez, Estado de México.<sup>52</sup> Nos habla de las malas condiciones físicas e higiénicas en que se encontraban, de la falta de mobiliario escolar que hacía que el aprendizaje se dificultara mucho, ya que en ocasiones solo había una mesa para cuarenta alumnas. En otras ocasiones, no sentaban juntos a los alumnos ya que esto se consideraba "antihigiénico, pues podían contagiarse las enfermedades". Comenta que esta situación cambió durante el gobierno de Villada, quien dotó a los "establecimientos escolares de muebles modernos importados de París, y después copiados y construidos en Toluca, según modelos americanos y europeos...". A partir de este momento cambiaron las viejas mesas y bancas por las nuevas "papeleras de dos plazas o con asiento doble".<sup>53</sup>

También se refiere a la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, a los libros de texto y metodologías de instrucción, al método objetivo o intuitivo en la enseñanza de las ciencias, a la enseñanza de la moral, de la historia, del civismo, de la urbanidad y de la higiene. Menciona que también la "gimnasia sueca" debería practicarse diariamente, pero la falta de patios dificultaba ponerla en práctica, especialmente en las escuelas de tercera clase. Los ejercicios de caligrafía eran muy importantes, ya que las "planas" con letra Palmer eran el orgullo de padres y maestros. En las escuelas de primera y segunda clase se consideró la caligrafía como una "materia aparte", en cambio en las de tercera clase, la autora comenta que ésta se "integró a la materia de dibujo". Las clases de costura y bordado que formaban parte de las labores "propias del sexo femenino", tenían por objeto el que las niñas aprendieran a confeccionar su propia ropa, o bien que contribuyeran a la economía familiar trabajando en algún

<sup>51</sup> *Ibid.*, pp. 270-271, 179, 180 y 292.

<sup>52</sup> Milada Bazant, *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1823-1912*. México, El Colegio Mexiquense y El Colegio de Michoacán, 2002.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 138 a 140.

taller de costura.<sup>54</sup> De este modo, en este caso la categoría de vida cotidiana escolar nos permite incluso entrar en detalles de lo que sucedía a diario en las escuelas de ayer. La autora aprovechó la riqueza documental del Archivo Histórico del Estado de México, para tejer esta historia invisible que, poco a poco se nos va descubriendo.

Un artículo de Lucía García López, nos conduce a la vida cotidiana en las escuelas de Toluca en las primeras décadas del México independiente.<sup>55</sup> Su interés lo centra en los certámenes públicos que ahí se realizaban. Comenta cómo éstos, por lo general, se llevaban a cabo en la "portería de alguno de los conventos o iglesias de la ciudad de Toluca", a los que asistían las autoridades del distrito y del municipio, los vecinos, los preceptores, los alumnos "más adelantados y sobresalientes", y los sinodales que iban a realizar el examen correspondiente. La autora explica las materias en que se les examinaba, las formas de evaluar, y los premios que recibían, los cuales consistían en "12 pesos al ganador en aritmética, 8 pesos al de escritura y 4 al de lectura". Hacia 1834 se estableció que se otorgaran dos premios por materia y la cuota sería establecida por la "Junta Directora", además se añadieron "dos premios para la clase de costura en la que participaban las niñas". Los profesores, cuyos alumnos eran premiados, también recibían una "moderada gratificación".<sup>56</sup> De nuevo la categoría de vida cotidiana nos muestra estos lugares comunes pero invisibles de la historia de la educación en nuestro país.

La categoría de vida cotidiana no sólo se puede aplicar a la institución escolar, sino también a sus actores. Entre algunos, nos encontramos con maestras y maestros que prestaron sus servicios tanto en el siglo XIX, como en el XX.

En lo que se refiere al siglo XIX se puede mencionar un artículo de Luz Elena Galván, en donde se acerca a la vida cotidiana del magisterio a través de las fotografías.<sup>57</sup> Lo interesante en el uso de este tipo de fuentes es que la vida cotidiana no se describe, sino que

<sup>54</sup> *Ibid.*, pp. 153, 165, 180, 186 y 187.

<sup>55</sup> Lucía García López, "El proceso de aprendizaje en las escuelas elementales de la ciudad de Toluca, visto a través de los certámenes públicos: 1825-1857", en Luz Elena Galván (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Guadalajara, 1997, pp. 65 a 75.

<sup>56</sup> *Ibid.*, pp. 67, 69, 70 y 71.

<sup>57</sup> Luz Elena Galván, "El magisterio a través de las fotografías. Un acercamiento a su estudio", en *América a Debate*, *Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, Escuela de Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, núm. 1, enero-junio, 2002, pp. 73 a 91.

se ve. Así, podemos ver la "memoria del cuerpo", a decir de Certeau, en el momento en que las fotografías nos muestran la forma en que maestros y maestras se vestían para dar su clase diaria o bien se engalanaban para participar en alguna ceremonia especial. Hombres muy serios, con trajes oscuros y cuellos blancos en donde se anudan las corbatas, al igual que mujeres delgadas de bellos cuerpos que lucen blusas blancas o negras con encajes, desfilan ante nuestra mirada.

Ahora bien, maestras y maestros no estaban solos, su lugar común era la escuela, de aquí que a través de ellas y ellos también nos podamos asomar a la vida cotidiana escolar. Las fotografías nos permiten asistir a una clase al "aire libre" con alumnos y maestros sentados alrededor de un gran pizarrón, o bien a un "certamen público", en donde cuatro sinodales examinan a un alumno en la materia de Geometría; un pizarrón, papeles y tinteros nos muestran parte de esta cotidianidad al interior del aula. Un maestro rural muy serio, con su traje de saco largo, chaleco, camisa blanca y corbata oscura de moño, se fotografía al lado de sus alumnos: niños pequeños, muy humildes, con cabello muy corto, algunos llevan zapatos, otros no. Esta era la vida cotidiana de estas escuelas rurales que la fotografía porfiriana captó en la escuela municipal de Santa Rosa, en Veracruz; fotografía que hoy nos acerca para ver cómo era esa realidad. De pronto, ante nuestra mirada aparecen las jóvenes maestras elegantemente vestidas para participar en las fiestas del Centenario: sus cuerpos están ataviados con vestidos blancos y negros y en sus cabezas llevan bellos sombreros adornados con plumas, flores de tela y organdi. Se trata así, de la vida cotidiana de un magisterio anónimo, vida cotidiana que no está escrita en los documentos, pero que sin embargo nuestros ojos los pueden leer, ya que le han impuesto una nueva narración a la memoria.

La investigación de Oresta López, nos acerca a la vida cotidiana de maestras rurales que vivieron en el Mezquital en el estado de Hidalgo durante la década de los años treinta.<sup>10</sup> La autora encontró interesantes documentos que a partir de "otra lectura" le permitieron escribir la vida cotidiana de esas maestras, vida cotidiana que entretendió con datos que obtuvo de la literatura. Fue así como logró escribir una historia distinta, una historia que está viva y posee sentimientos. Se

<sup>10</sup> Oresta López, op. cit.

trata de una historia que también podemos ver, ya que no sólo se conformó con los hilos de la literatura, sino que añadió los de la pintura por medio de las imágenes que plasmó Diego Rivera en su mural sobre "la maestra rural", así como las del cine que pueden verse en la película "Río Escondido".

A través de historias de vida que construyó a partir de su documentación, la autora enfatiza la vida cotidiana de estas maestras quienes lentamente, comprendieron que la realidad en las comunidades era muy diversa en comparación a aquella que se vivía en las ciudades, por lo que adaptaron y cambiaron sus ritmos de trabajo. El factor tiempo se desenvolvía de una manera diferente y, ellas, tuvieron que aprenderlo.

La lectura de este libro nos permite asomarnos a lo que fueron los espacios de trabajo, o sea aquellos lugares en donde diariamente las maestras impartían sus clases. Las ricas descripciones que nos ofrece la autora permiten imaginarnos a la maestra delante de un numeroso grupo de niñas y de niños en el pequeño local escolar, con escaso mobiliario y algunos libros. Asimismo nos describe la forma en que se realizaban los exámenes públicos, aquellos que se acostumbraban desde el porfirato y que representaban un momento importante dentro de la vida cotidiana escolar. Un libro escrito desde la mirada de la propias maestras, desde su cotidianidad.

Otras categorías como la de imaginario, género, tiempo y espacio, cultura escolar, infancia, resistencia, negociación, que también están empezando a ser utilizadas por los historiadores de la educación en México, aunque muchas de ellas también se han quedado en el tintero.

## II.- Las fuentes

Las fuentes utilizadas para la realización de estas investigaciones han sido muy diversas. Sin embargo, no hay que olvidar que desde hace muchos años la principal fuente de los historiadores de la educación ha sido y seguirá siendo la documentación que se encuentra en diversos archivos. De este modo, archivos nacionales como el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública y el Archivo General de la Nación al igual que los estatales y municipales, han nutrido interesantes investigaciones que se centran en diversos tiempos y espacios.



Ahora bien, un avance digno de mencionarse dentro de la historiografía de la educación en México, es la utilización de fuentes que complementan a la documentación que se encuentra en los archivos como los libros de texto, los cuadernos escolares, la prensa infantil y pedagógica, la literatura, el cine, los diarios personales, las memorias, las novelas, las leyes y reglamentos, la historia oral, la cultura material como: pupitres, gabinetes, bancas, sillas, mesas, pizarrones, relojes, juguetes y edificios escolares.

Lo anterior se debe a que las nuevas corrientes historiográficas han permitido que los historiadores podamos utilizar diversas fuentes, además de las documentales. Desde hace varias décadas, Henri Marrou decía que "...documento lo es toda fuente informativa de la que el ingenio del historiador sabe sacar algo para el mejor conocimiento del pasado humano..."<sup>21</sup>

En la misma línea, Lucien Febvre nos recuerda que también "un poema, un cuadro, un drama, son para nosotros documentos, testimonios de una historia viva y humana, saturados de pensamiento y de acción en potencia."<sup>22</sup>

Ahora bien, entre las nuevas fuentes que algunos historiadores de la educación están empezando a utilizar, se pueden mencionar las imágenes. De hecho, éstas no pueden concebirse de una manera aislada, ya que forman parte de la representación.

Tradicionalmente a la imagen se le han atribuido diversas funciones. Entre otras podemos mencionar la de: "especificar los contenidos literarios y clarificarlos, haciéndolos más asequibles; expandir y potenciar la fantasía del lector; participar en la creación y recreación de la atmósfera que subyace en el texto y sintetizar en forma breve algunos contenidos..." entre otras.<sup>23</sup>

De hecho, las ciencias de la cognición son las que han acentuado el valor de la percepción, en este caso de la percepción visual en la configuración de procesos cognitivos interdependientes. Cada uno de nosotros, tiene un estilo cognitivo propio. Se trata, tal y como apunta Bruner de "formas particulares de procesar, filtrar y relacionar la

<sup>21</sup> Citado en Aurelio de los Reyes, "Producción y reproducción mecánica de las imágenes en los siglos XIX y XX y su estudio", en *Historia Mexicana* (1990), Vol. XLVIII, núm. 2, octubre-diciembre, 1998, p. 160.

<sup>22</sup> Lucien Febvre, *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1992, pp. 29 y 30.

<sup>23</sup> Gabriel Janet Manilla, "Ilustración y experiencia cognitiva", en *Imaginación y Técnica. Primer Simposio Premi Internacional Catalonià d'el·lustració*, Barcelona, octubre, 1990, p. 162.

información, de la creación de hábitos recurrentes, de formas específicas de pensar".<sup>24</sup> A lo anterior, añado que, además de estas formas de pensar, también se trata de formas específicas de imaginar y de crear.

Al respecto, es importante recordar que la historia y la imagen como bien apunta Solange Alberro, han estado asociadas desde los signos y dibujos que "los hombres de la prehistoria dejaron en las paredes de sus cuevas, los glifos y jeroglíficos de las tabletas y estelas del viejo y nuevo mundo, los tímpanos románicos y los retablos barrocos". Todos estos fueron elementos que los historiadores utilizaron para leer la historia de dinastías, dioses, guerras, ciudades, entre muchos otros temas. Al aparecer la escritura, ésta relegó a la imagen a un segundo plano, sin embargo hoy día paradójicamente, la fotografía y el cine han empezado a desplazar al texto escrito. Es así como la dualidad historia e imagen abre "nuevas perspectivas en una búsqueda tan novedosa como atractiva".<sup>25</sup>

Así, en esta "búsqueda novedosa", es importante conocer de qué manera podemos utilizar nuestro patrimonio cultural en la lectura de una imagen. Qué tipo de relaciones podemos formular con base en experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad. Por esto, a la imagen se le puede considerar como un documento que, a la vez, se transforma en un andamiaje para la estructuración mental. Por andamiaje se entienden "las actividades, experiencias y representaciones de la realidad, dirigidas a facilitar la adquisición de las capacidades que, por nosotros mismos, no podríamos obtener."<sup>26</sup>

Varias son las imágenes de las que se puede servir el investigador hoy día, tales como pinturas, litografías y fotografías. De hecho, es interesante recordar que a finales del siglo XVIII nos encontramos con un cambio importante en la producción de las imágenes al surgir la litografía. Así las imágenes contaron con otro medio para su representación además de la pintura. Fue en Baviera en donde Aloys Senefelder inventó el sistema litográfico, con el que se inició un "proceso acelerado de búsqueda y hallazgos técnicos de producción y reproducción mecánica de las imágenes..."<sup>27</sup>

<sup>24</sup> James Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Editorial Morata, 1988, p. 17.

<sup>25</sup> Solange Alberro, "Las imágenes en la historia del México porfiriano y posrevolucionario", en *Historia Mexicana* (1990), Vol. XLVIII, núm. 2, octubre-diciembre, 1998, pp. 157 y 158.

<sup>26</sup> Gabriel Janet Manilla, op. cit., p. 162.

<sup>27</sup> Aurelio de los Reyes, "Producción y reproducción mecánica de las imágenes en los siglos XIX y XX y su estudio", en *Historia Mexicana* (1990), Vol. XLVIII, núm. 2, octubre-diciembre, 1998, p. 159.

Dentro de estos hallazgos, algo importante también fue el inicio del arte de la fotografía en Europa, hacia 1831. Esto se debió a las aportaciones de Joseph Nicephore Niepce, Louise Jacques y Willian Henry Fox.

En un principio el tipo de fotografías que se trabajaban eran los llamados daguerrotipos inventados por L.J.M. Daguerre. Los primeros que llegaron a México, en diciembre de 1839 no se utilizaron de forma cotidiana debido a que todavía no aparecían los estudios fotográficos, ni el público tenía la costumbre de 'tomarse fotos'. No fue sino hasta 1851 en que los daguerrotipos fueron desplazados por un proceso más desarrollado, el cual tiene la misma finalidad de crear imágenes por medio de la luz, pero el material utilizado ayuda a que el resultado de las imágenes sea de mejor calidad.

En nuestro país hoy día contamos con fototecas en donde el historiador de la educación puede encontrar mucha información. De aquí que la fotografía pueda ser considerada como una fuente más, como un documento y, en especial como un documento social y cultural que nos permite conocer aquello que la documentación escrita no nos dice, ya que las fotografías nos hablan de los silencios. En ningún momento, la fotografía puede sustituir al documento, sin embargo, sí puede complementarlo.

Se trata así, de una fuente que podrá ser analizada desde dos de las tres categorías antes mencionadas: el cuerpo y la vida cotidiana tanto de la escuela como de sus actores.

Fecha de recepción: 9 de febrero de 2002.

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2002.

## LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA Y EL PROBLEMA DE LAS FUENTES

Adrián Ascolani<sup>1</sup>

*Universidad Nacional de Rosario, Argentina.*

La historiografía de la educación en Argentina ha atravesado por un proceso de conformación discontinuo, con una considerable heterogeneidad metodológica, en cuanto a abordajes teóricos, selección de objetos, fuentes de estudio, y valoraciones concluyentes. Prácticamente no ha podido constituir escuelas interpretativas consolidadas en el tiempo, y en las coyunturas en que se ha advertido una tendencia en este sentido, ello ha sido debido a la identificación con escuelas historiográficas nacionales más amplias, como el *historicismo liberal*, el *revisionismo histórico* o la *historia social*. Tampoco ha podido lograr un lugar de predominio entre las Ciencias de la Educación, debido a las tendencias filosóficas primero y didácticas después que han definido un perfil muy excluyente en cada mitad del siglo XX<sup>2</sup>. Sin embargo estos déficits no parecen ser patrimonio exclusivo del caso argentino y, vistos de otro modo podrían pensarse

<sup>1</sup> Profesor Adjunto en la Universidad Nacional de Rosario, Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Secretario Ejecutivo de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

<sup>2</sup> Véase "Objetos, teorías y métodos. Opciones en la definición del campo disciplinar de la Historia de la Educación Argentina", en *Véas*, Revista de El Colegio de San Luis, Año IV, N° 10, San Luis Potosí, México, enero-abril de 2002.

como condiciones materiales adversas para el fortalecimiento del campo disciplinar de la historia de la educación, superadas en casos muy meritorios por investigadores individuales o grupos de trabajo cuyas obras enriquecen el medio millar de publicaciones, entre artículos monográficos y libros que componen el acervo bibliográfico argentino.

En este artículo haremos un recorrido por la problemática de la selección y uso de las fuentes, una cuestión que en este país no ha despertado interés aun por su reflexión particular, más allá de la habitual definición previa que cada investigación ha requerido en su etapa inicial<sup>1</sup>.

La discontinuidad de las investigaciones y la falta de equipos de trabajo existente hasta mediados de los años 80 también ha retardado la constitución de acervos documentales aprovechables por las distintas generaciones de historiadores, lo cual ha significado un constante retorno a un similar punto de partida heurístico en investigaciones sobre las mismas temáticas, o bien ha derivado en un ejercicio de confiada y a veces temeraria adopción de los resultados de las investigaciones previas como base de las nuevas, particularmente peligrosa cuando ciertas hipótesis no suficientemente probadas se han tomado como conclusiones consagradas.

El empleo de fuentes primarias no ha implicado en la Historia de la Educación argentina, luego de la década de 1940 y hasta la década de 1990, el relevo y el contraste exhaustivo que fue característico en la mejor historiografía política y social del país, siendo ello explicable por el predominio de una particular formación filosófica y luego sociológica, principalmente de corte estructural funcionalista, que tendió a las grandes generalizaciones, basadas en la identificación con procesos extranjeros previamente analizados e interpretados, o bien con estilo de investigación-acción propio de la sociología, que miraba el pasado con la preocupación inmediata de la transformación del presente.

En un trabajo como el que emprendimos se vuelve imprescindible presentar una periodización y caracterización inicial de los momentos de la historiografía de la educación argentina, cuyos rasgos predominantes podemos definir de este modo: un primer momento

<sup>1</sup> No han existido en las *Jornadas Argentinas de Historia de la Educación* paneles o instancias de discusión sobre este aspecto, ni trabajos publicados sobre el tema.

(1870-1910), donde la crónica institucional de las primeras publicaciones no llegaba a reflejar el carácter más ensayístico de los saberes que circulaban en las cátedras universitarias, que si se vuelve perceptible en otras obras menos difundidas o de corte didáctico; una etapa fundacional (1910-1940) signado por obras de acontecimientos muy marcadas por la impronta de la historia académica política, mayoritariamente tributarias del pensamiento liberal, aunque también con emergentes del pensamiento católico; una coyuntura breve (1940-1960) en la cual destacados pedagogos espiritualistas reelaboraron desde sus perspectivas ideológicas los resultados historiográficos del periodo anterior; una etapa crítica (1960-1990), atravesada por el hiato represivo de 1976-83, en la cual la historiografía de la educación fue adoptando las metodologías y las discusiones de la historia social, y finalmente un momento actual, aun no totalmente escindido de la producción de la segunda mitad de la década de 1980, cuyas líneas de trabajo manifiestan una mayor diversificación temática y teórica, resultante de las nuevas vinculaciones interdisciplinarias<sup>2</sup>.

La afinidad teórica o ideológica de cada tendencia historiográfica no siempre ha redundado en una misma posición valorativa individual de los investigadores frente a los sucesos y actores del pasado, y ello en parte ha tenido que ver con las fuentes escogidas y el modo en que fueron utilizadas. Esta heterogeneidad, que obviamente incide en la reconstrucción del objeto de estudio no llega a constituir, sin embargo, un elemento relevante en la delimitación de periodos temporales de la conformación del campo disciplinar.

### Historia de acontecimientos y documentalismo

Los estudios institucionales retrospectivos con los cuales se inició la historiografía de la educación privilegiaron las fuentes oficiales de naturaleza legal, reglamentaria y curricular, como era previsible de

<sup>2</sup> En otras oportunidades hemos presentado una periodización algo diferente en cuanto al momento que corresponde a mediados del siglo XX, pero ella se debe a que en este caso decidimos dar mayor visibilidad a la "etapa espiritualista" como tendencia predominante, así como anunciar su importancia luego frente al ascenso de la historiografía social crítica. Para un análisis detallado ver: "Historia de la Historiografía Educativa Argentina. Autores y Problemáticas (1910-1990)" en Ascolani, A., *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Ediciones del Arca, Rosario, 1999.

sus autores, altos funcionarios e intelectuales de un sistema educativo en expansión con el cual tenían una notoria afinidad<sup>5</sup>. Sumado esto a los requerimientos institucionales para que se elaboraran estas obras, el resultado fue la ausencia de interpretaciones críticas sobre las instituciones educacionales, y el predominio de descripciones sobrecargadas de detalles superfluos, consecuencia de un uso reiterado de la transcripción de documentos oficiales. La crónica descriptiva estaba tautológicamente reforzada con documentación de índole administrativa o política. A pesar de ello, hoy algunos de estos libros son un rico vehículo de entrada a la documentación de la época, porque en sí mismos son cuerpos documentales, como es el caso de la obra erudita -de su época, sin duda la más lúcida y cuidadosa en las referencias de fuentes- de Juan María Gutiérrez, quien fuera rector de la Universidad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX<sup>6</sup>. Como estas obras no están organizadas sobre la base de grandes hipótesis articuladoras, el corpus de fuentes que utilizan no han sido escogidos con un criterio de conjunto, y si en ocasiones da esta impresión, ello se debe al carácter enciclopédico de estos textos.

Un número menor de obras<sup>7</sup>, más libres en su escritura de los encargos institucionales, pudieron permitirse la creatividad del ensayo, reduciendo al límite las fuentes formalmente consignadas. En este caso el aparato erudito estaba oculto, de modo que la legitimidad de estas obras estaba directamente asociada al prestigio académico de sus autores. La economía de referencias bibliográficas y de fuentes primarias se vinculaba al ejercicio de escrituración de un discurso oral propio de la docencia universitaria. Estas historias se presentaban

<sup>5</sup> La Universidad de Buenos Aires, 1821-1910, obra preparada por la Universidad de Buenos Aires en conmemoración de la Revolución del 25 de mayo de 1810. Imprenta Thery, Buenos Aires, 1910. Con el Censo General de Educación de 1909 fueron incluidos entre los mayores, los trabajos monográficos de Condori Alcorta, Arturo, "Legislación escolar de la provincia de Buenos Aires. Sobre Instrucción primaria", Lucero, A. L., "Nuestros bibliotecas, desde 1810" y Montón, Prudencio, "Historia de la educación común en Entre Ríos", y uno más logrado: Larrosa, Francisco, "Crónica de las vicisitudes de la instrucción pública en la Argentina", ver Censo General de Educación, 1909. Imprenta oficial, Buenos Aires, 1910.

<sup>6</sup> Gutiérrez, Juan M., Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires, estudiada por primera vez en 1870 y reimpresa por La Cultura Argentina, Buenos Aires, 1915.

<sup>7</sup> Uriarte, Gregorio, Estudios sobre la Instrucción primaria y secundaria en la República Argentina, Buenos Aires, Vicería Plata Libros, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1896; Bunge, Carlos Octavio, La Educación (Tomado general de Pedagogía) Libro I, La Evolución de la Educación, La Cultura Argentina, ediciones de obras nacionales, Buenos Aires, 6ª edición 1920.

entonces como resultados acabados de la reflexión, donde sólo implícitamente aparecía el instrumental analítico y la materia prima documental. El libro más antiguo en este estilo que hemos hallado, escrito por Gregorio Uriarte, un discípulo de Juan M. Gutiérrez, es en realidad una transcripción de una serie de conferencias y lecturas efectuadas en El Ateneo, dedicada al magisterio. Algo similar ocurre con el Libro I de *La Educación*, escrito por Carlos Octavio Bunge, el primer docente de la Universidad de Buenos Aires que situó, en 1906, la "Ciencia de la Educación" en una perspectiva histórica, pues en uno y otro caso estas historias tienen una finalidad práctica, relativa a la transposición didáctica de saberes específicos de la ciencia histórica con el agregado de elementos específicamente educacionales. En estos casos ya no se trata de historias institucionales de la educación sino de historias sociales y políticas, con las obvias limitaciones de los encuadres positivistas de su época.

La década de 1910 introdujo progresivos cambios en la historiografía educacional. Ese año fue editada la primera historia general, elaborada por Juan P. Ramos<sup>8</sup> un prestigioso funcionario del sistema educativo, resultando un voluminoso repertorio en el cual se intentaba reconstruir la historia de la educación primaria de las provincias argentinas. Si bien a nivel metodológico no proporcionaba novedades, sí lo hacía en cuanto a ampliación del objeto de estudio, porque hubo un esfuerzo realmente meritorio en articular un primer panorama global de la educación elemental, apelando a fuentes oficiales diversas, incluso estadísticas, que indican un intento de cuantificación antes inexistente. Al texto de J. P. Ramos siguieron otros sobre instituciones específicas y diversos aspectos de la cultura, pero fue en la década de 1920 cuando una nueva generación de historiadores e intelectuales dieron cuerpo al primer conjunto de investigaciones sistemáticas<sup>9</sup>, cuya culminación intelectual se produjo

<sup>8</sup> Ramos, Juan P., *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina*, El Financiero, Buenos Aires, 1916.

<sup>9</sup> Juanillo, Nicolás, "Vida y obra del primer Rector y Cancellario de la Universidad", en *Historia de la Universidad de Buenos Aires y de su influencia en la cultura argentina*, dirigida por Juan Agustín García, t. II, Buenos Aires, 1921; Probst, Juan, "La educación en la República Argentina, durante la época colonial", introducción al tomo XVIII de *Documentos para la Historia Argentina*, Buenos Aires, 1924; Chaperón, Abel, "Un pedagogo pionero", en *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas*, t. IV Buenos Aires, 1925; Calvez, Manuel, "La verdad sobre Sarmiento", en *Crítica* Buenos Aires 1928, n° 12; Furlong, G. Pedro, *Los jesuitas en la cultura rioplatense*, Montevideo, 1953; Caffarena, Agustín R., "Breve historia de los

en la década de 1930, en un contexto particularmente favorable para su amplia publicación, tanto por el interés editorial, como por el compromiso asumido por el Consejo Nacional de Educación de publicar y distribuir en el circuito de bibliotecas populares las obras que resultaran premiadas en el Concurso de monografías sobre Historia de la Instrucción Primaria organizado con motivo de la celebración del cincuentenario de la sanción de la Ley 1420 de educación universal, gratuita y obligatoria<sup>10</sup>.

Un examen de las obras premiadas en dicho concurso resulta útil para observar las características metodológicas de lo que se consideró el mejor producto de esa época. A primera vista, sería lógico tomar para su análisis la obra consagrada con el primer premio referida a la educación en la época independiente escrita por el literato Antonio Portnoy, la cual a pesar de no ser superior a otra presentada por Antonino Salvadores, seguramente se ajustaba más a las expectativas oficiales sobre la imagen de los prohombres de la educación argentina<sup>11</sup>. Pero dicha obra no es en verdad una investigación realizada en base a fuentes primarias inéditas sino que se apoya

sociales populares de educación", en *Revista del Profesorado*, Buenos Aires, 1922; Correa Luna, Carlos, *Historia de la Sociedad de Beneficencia*, Buenos Aires, 1923; Sociedad de Beneficencia de la Capital, *Sociedad de Beneficencia de la Capital. Su origen y desenvolvimiento, 1823/1923*, Buenos Aires, 1923; Herra, Carlos, "Los primeros trabajos de la Imprenta de Niños Expósitos", en *Boletín de la Junta de Historia y Numismática Americana*, vol. VI, 1930; varias monografías de Antonino Salvadores: "El primer reglamento general para las escuelas de primeras letras", en *Revista Universitaria*, No. 15, Buenos Aires, 1928; "Un supuesto decreto de Juan Manuel de Rosas sobre las escuelas de la provincia de Buenos Aires", en *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas*, tomo VII, Buenos Aires, 1928; "El decreto del 26 de mayo de 1844 sobre las escuelas de la provincia de Buenos Aires", en *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas*, t. VII, Buenos Aires, 1929.

<sup>10</sup> En orden de suceso, los trabajos premiados, y luego publicados, fueron: sobre el período independiente hasta 1884: Portnoy, Antonio, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1937; Salvadores, Antonino, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, CNE, Buenos Aires, 1941; el tercer premio correspondió a una obra de José Salvador Campobasso, sobre el período de "dominación española": Chaneiro, Abel, *La instrucción primaria en la época colonial*, CNE, Buenos Aires, 1936; Garrigón, Adolfo, *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio de forma actualmente la República Argentina*, CNE, Buenos Aires, 1939; Aliaga Sarraute, Beatriz, *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1940; sobre el período posterior a la Ley 1420: una obra de Polando M. Riviere, y en segundo lugar: Díaz, Urbano, *La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420*, CNE, Buenos Aires, 1940.

<sup>11</sup> Esta reflexión fue expresada con anterioridad por Newland, Carlos, "La educación primaria privada bajo el gobierno de Rosas (1815-1852)", en diario *La Nación*, 4/12/1908.

predominantemente en bibliografía y en el compendio de *Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires*, publicado bajo la dirección de Vicente Fidel López, de modo que las obra de A. Salvadores resultan más interesantes en cuanto a novedades en el manejo de fuentes.

La obra premiada de A. Salvadores, estaba organizada en base a hipótesis iniciales en cada capítulo y tenía un estilo reflexivo y crítico no habitual. La misma se basaba en un estudio previo, especialmente rico, que era su tesis doctoral, defendida en 1935 y publicada dos años después por la Universidad de La Plata. Al trabajar sobre la base del ya mencionado estudio erudito de Juan María Gutiérrez, el autor debía problematizar el relevo de fuentes de un modo particularmente hábil. La utilización de una decena de periódicos del momento dieron a su obra un dinamismo del relato que otras obras previas no tenían, y le proporcionaron a la vez los elementos para reconstruir los conflictos y contramarchas en el proceso de institucionalización<sup>12</sup>. Una observación más meticulosa de los cuerpos documentales existentes en el Archivo General de la Nación, completaban el criterio totalizador con el cual estaba organizado el aparato erudito.

En todas las obras de este periodo, el entramado fáctico era el elemento fundamental de validación, pero en el caso de los autores más incisivos como A. Salvadores, era el instrumento para cuestionar incluso las imágenes sacralizadas sobre los prohombres de la historia liberal<sup>13</sup>. De este modo una revisión de las informaciones publicitarias sobre la oferta de los servicios de escuelas privadas fue el medio de moderar la idea de que durante el gobierno tradicionalista de Juan Manuel de Rosas en la provincia de Buenos Aires (1830-1852) la alfabetización había sufrido un retroceso, cuando en realidad lo había sufrido la educación financiada por el Estado. El solo uso de la documentación oficial, hasta el momento no había permitido a otros historiadores percibir tal fenómeno.

Los mejores trabajos de los historiadores católicos también compartieron el método basado en acontecimientos y el documentalismo intenso de sus pares liberales. En el referido concurso de 1934, las dos obras de mayor relieve sobre educación elemental

<sup>12</sup> Salvadores, Antonino, *La Universidad de Buenos Aires Desde su fundación hasta la caída de Rosas*, Universidad de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 1937.

<sup>13</sup> Salvadores, *La Universidad...* op. cit., pág. 34.

durante el período colonial fueron las escritas por Adolfo Garretón y Abel Chaneton. El trabajo de A. Garretón<sup>14</sup>, tiene como base de su reconstrucción la ilación que le permitió hacer el uso de los Acuerdos del Cabildo de Buenos Aires, de los siglos XVII, XVIII y XIX, con circunstanciales complementos de alguna fuente periodística de la época final de la colonia y con la apoyatura de una bibliografía general y particular sobre historia de ciudades. De tal modo, el caso de la ciudad de Buenos Aires, está analizado desde las fuentes primarias capitulares, pero los otros casos provinciales en base a fuentes secundarias elaboradas por historiadores regionales y con el recurso a documentación original que extrañamente no aparece detallada en las notas del texto. Este uso de fuentes combinado con un ordenamiento del texto en base a hipótesis y un desarrollo complejo de las temporalidades históricas, hacen de esta obra una de las más importantes de su época, en términos metodológicos.

El otro texto destacado -obtuvo el primer premio dentro de los estudios coloniales- es el escrito por Abel Chaneton, también un ferviente defensor de las ideas católicas. Las fuentes utilizadas presentan la misma variedad que las utilizadas por A. Garretón, aunque incorporaba dos acervos documentales no frecuentes en la historiografía educacional argentina: el primero es el Archivo General de Indias, del cual extrajo información sobre las escuelas conventuales, y el segundo, que no sería explotado en el futuro, es el relativo a los archivos judiciales. En este caso se trata de los Archivos de Tribunales de la provincia de Córdoba, y del uso de documentación sobre la relación entre ausencia de educación y delincuencia en 1797<sup>15</sup>, y sobre una circular enviada por el gobernador Marqués de Sobremonte a los jueces para que colaboren con el establecimiento de escuelas de primeras letras (1791). Otro mérito de la obra, en cuanto al uso de fuentes es el trabajo en los archivos provinciales de Córdoba y Buenos Aires, y a archivos de Conventos, escapando con ello a una dependencia tan fuerte de las fuentes secundarias, como ocurrió con otros historiadores de su época. La idea del conflicto como motor de la historia, lo mismo que el uso del Archivo General de Indias y las

<sup>14</sup> Garretón, Adolfo, *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio de forma actualmente la República Argentina*. CEd, Buenos Aires, 1939.

<sup>15</sup> Chaneton, Abel, *La instrucción primaria en la época colonial*, primera edición de 1958, publicada por el Consejo Nacional de Educación, Sociedad de Historia Argentina, Buenos Aires, 1942, pag. 307.

fuentes judiciales también se hallan presentes en la obra de Juan Probst, sobre el ilustrado Gobernador del Obispado de Buenos Aires, Juan Baltasar Maziel, cuya actuación corresponde al último tercio del siglo XVIII<sup>16</sup>.

Como contrapartida de estos avances, la obra sobre el período colonial que obtuvo el tercer premio en el Concurso de 1934, perteneciente a Rosalba Aliaga Sarmiento<sup>17</sup> es un ejemplo típico de la historiografía de acontecimientos, no profesional, donde la apología del progreso en cuanto a multiplicación de maestros y escuelas se mezclaba con la intención de volver pintorescas, imágenes y acontecimientos cotidianos, que al no estar analizadas ni practicarse sobre ellas ningún ejercicio de abstracción se vuelven intrascendentes, en un interminable enredo de nombres, fechas, citas textuales y datos aparentemente menores.

Aún con las diferencias que pueden percibirse en los ejemplos recién tratados, es legítimo decir que la historiografía de acontecimientos sentó las bases de la historiografía educacional argentina. Logró publicar una cantidad importante de frondosos volúmenes de datos con mínimas explicaciones articuladoras, en comparación con la riqueza analítica que podía proporcionar el cúmulo de información obtenida. Las fuentes primarias, ya sea por consulta directa o por transcripción de otras obras, tuvieron en esta historiografía el rol central en la definición de un objeto de estudio identificable con enorme "rompecabezas" de datos, cuyo orden temporal-espacial seguía una imperturbable noción lineal de la historia, cuyo eje dinámico lo constituían la sucesión progresiva de hechos político-institucionales. Puede pensarse en una historia sin teoría organizadora, sin elementos conceptuales propios de un lenguaje científico, y con explicaciones y juicios de valor ideológicamente diversos, pero siempre de naturaleza étnica, ya sea católica, liberal o positivista. Estas ausencias remarcaban el papel fundamental de las fuentes en la delineación final del objeto de estudio, no obstante estas fuentes estaban sometidas comúnmente a interpretaciones que borraban los conflictos sociales, políticos o culturales.

La dominación española y la tiranía conservadora de Juan Manuel de Rosas eran los principales enemigos del progreso, según la

<sup>16</sup> Probst, Juan, Juan Baltasar Maziel, *El maestro de la generación de Mayo*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1942.

<sup>17</sup> Aliaga Sarmiento, Rosalba, *op. cit.*

concepción de los historiadores liberales: sus pares católicos rescatarán la cultura, la raza, y la Ilustración como momento desencadenante de los ideales independentistas. La historia así constituida no tiene espacios para los conflictos dinámicos, sólo lo tiene para la antinomia tradición colonial-progreso liberal. Por otro lado, los elementos críticos de esta historiografía no fueron más allá del reconocimiento de algunas fallas de funcionamiento del sistema educativo de público conocimiento –analfabetismo, deserción, eficacia de la enseñanza–, a las que explicaba causalmente por la falta de complementariedad de la sociedad civil, por los manejos políticos provinciales de los fondos para educación, y los aumentos desproporcionados de los gastos<sup>17</sup>. Esta limitación explicativa no derivaba de una insuficiencia en la información, sino de la concepción sobre el funcionamiento social, porque por ejemplo la obra de Urbano Díaz, sobre la enseñanza primaria en los cincuenta años posteriores a la Ley 1420, tiene una significativa riqueza en cuanto a empleo de estadísticas e informes oficiales y percibe nitidamente los factores adversos recién señalados.

### Espiritualismos y fragilidad del método

En la década de 1930 tuvo también algún crecimiento –en términos comparativos, el mayor del siglo– la historiografía educacional de cuño católico, continuando a ritmo menor en las dos décadas siguientes. Como hemos dicho, compartía con el conjunto de historiadores académicos el estilo documentalista y de acontecimientos, sólo que estaba demasiado identificada con las posiciones doctrinarias de la jerarquía eclesiástica y por ende con sus luchas ideológicas. Esto conducía a una vinculación recíproca con una literatura de ensayos breves de corte periodístico, no académica. Pero a la vez, en las obras estrictamente historiográficas generaba un documentalismo extremo, debido a una insistente necesidad de refutar las posiciones laicistas y demostrar que el pasado argentino y el pensamiento de sus prohombres, estaba indisolublemente ligado a la enseñanza religiosa, lo cual implicaba el rescate de los aspectos culturales del período

<sup>17</sup> Díaz, Urbano, *op. cit.*, pág. 35.

colonial<sup>18</sup>. Si bien este estilo de validación continuaría en las décadas siguientes, el destino didáctico de obras de historiadores católicos posteriores originó un progresivo alejamiento del uso sistemático de fuentes primarias originales<sup>19</sup>.

El despertar de la historiografía católica era parte del ascenso del pensamiento filosófico espiritualista que fue ganando lugares entre ellos, en la formación universitaria de los pedagogos. Así los egresados de la década de 1940 habían perdido todo contacto con la tradición positivista previa –la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, creada bajo la impronta del positivismo, es muestra palpable de ello<sup>20</sup>–. Este proceso no tenía correspondencia en la carrera de Historia, que mantenía fidelidad al historicismo y a los acontecimientos con influencias de la sociología positivista. En este marco se inició un nuevo momento de la historiografía educacional, caracterizado por el retroceso de las investigaciones empíricas y por la elaboración de una nueva generación de libros, mayoritariamente escritos por pedagogos, cuya intención era la actualización ideológica del corpus bibliográfico preexistente, frecuentemente con intenciones didácticas, pues estas obras estaban orientadas a la formación del profesorado y magisterio<sup>21</sup>. La reforma curricular de la carrera de magisterio nacional incentivó este cambio, al incluir la materia Historia de la Educación, antes sólo destinada a la formación más especializada de los profesores normales y, de los profesores secundarios formados en la universidad. Las nuevas obras recrearon la visión liberal de la historia educacional sin

<sup>18</sup> Estas ideas pueden corroborarse con el análisis de la obra del sacerdote e historiador Filiberto Guillermo, *La Nación Argentina en la Escuela Argentina*, Ediciones Theoria, Buenos Aires, 1957.

<sup>19</sup> Mayocchi, Enrique M. y Van Galderem, Alfredo, *Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino*, Angel Estrada y Cia. Editores, Buenos Aires, 1969.

<sup>20</sup> A fines de los años '30 en la Universidad de La Plata, Ciencias de la Educación formaba parte de la filosofía una misma sección. Los profesores de Filosofía de la Educación y Legislación titular, eran los pedagogos espiritualistas Juan Manóvico y Juan Cassani, ambos autores de las primeras obras de revisión sobre temas de Historia de la Educación Argentina. El fundador Manuel Solari opina que estos profesores –a los que añadió a Juan F. Ramos– generaron una apertura de los pedagogos hacia los estudios históricos, aunque podríamos agregar que esto a la vez provocó una orientación metodológica en la historiografía educacional acorde a los usos de una filosofía muy modorada por la metafísica. Ver Solari, Manuel Horacio, *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1949, p. 267.

<sup>21</sup> Un trabajo específico sobre los manuales de historia de la educación argentina es Ascolanti, A., "La Historia de la Educación Argentina y la formación docente: ediciones y demanda institucional," en *Revista de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 5<sup>o</sup>, 2001.

modificar los juicios de valor más arraigados ni el panteón de próceres ya consagrado<sup>27</sup>. Los cambios principales fueron los relativos al uso de conceptos globales de naturaleza metafísica referidos al colectivo nacional: la argentinidad poseía desde ahora para los historiadores de la educación un "espíritu" o "alma" que contenía las voluntades colectivas.

Desde esta perspectiva y desde una formación disciplinar esencial -cuando no trascendental-, que no favorecía el interés por el relevo minucioso de archivos en busca de acontecimientos, las fuentes de esta historiografía espiritualista no fueron los documentos de primera mano sino las crónicas de acontecimientos escritas por los historiadores previos. No tenían la posibilidad aún de analizar el pensamiento pedagógico argentino, dada la falta de originalidad nacional resultante de haber desechado de manera prejuiciosa el pensamiento de los pedagogos positivistas que les antecieron, por considerarlo de estrecho "cientificismo materialista". Es interesante observar que en las obras de los pedagogos espiritualistas que mantuvieron su ortodoxia interpretativa en el periodo 1950-1980, prácticamente ya no hubo referencias a la historiografía liberal de la década de 1930, pues tomaron como fuentes de información los escritos de los pedagogos-historiadores espiritualistas de fines de los '30 y de la década de 1940; es decir que las "fuentes" lejos de ser los documentos inéditos, no eran ni siquiera las bibliográficas, sino los manuales derivados de la misma, con obras filosóficas sobre la cultura nacional y otros contados trabajos monográficos sobre el pensamiento político pedagógico de algunas pocas figuras del pasado educacional, resultante de la magra investigación histórica original de la corriente espiritualista<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Casarín, Juan Emilio, "Doctrinas pedagógicas de Sarmiento", en *Revista Humanidades* (número de homenaje a Sarmiento en el cincuentenario de su muerte, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, tomo XXV, Filosofía y Educación, 1958, "Las ideas educativas de Bernardino Rivadavia", *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 5a. época, Año III, No. 4, Buenos Aires, octubre, 1945; Mantovani, Juan, *Épocas y Hombres de la Educación Argentina*, El Ateneo, Buenos Aires, 1950; Solari, Manuel H., op. cit.

<sup>28</sup> La obra concluyente de Ethel Manganiello, *Historia de la Educación Argentina. Método generacional*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1980, es el ejemplo preciso de las características recién apuntadas: alude a las obras filosóficas sobre el pensamiento nacional de Diego Prió, Cosoliano Allieris, Francisco Romero y Alejandro Korn; a las biografías sobre próceres de la educación escritas por Juan Casarín -sobre Bernardino Rivadavia y Domingo F. Sarmiento-, por Alberto Palcos -sobre Esteban Echeverría-, y por Juan Mantovani -sobre Anacleto Jacques-

## La crítica erudita

El panorama historiográfico de la educación comenzó a cambiar desde mediados de la década de 1950, a partir de la confluencia de dos factores diversos: por un lado, la caída del gobierno nacional-populista de Juan D. Perón y la posterior injerencia de sectores liberales en el gobierno del sistema educativo, significó un desplazamiento a los intelectuales espiritualistas identificados con el gobierno anterior, que habían tenido un pasado nacionalista autoritario; por otro lado, la influencia de la sociología y pedagogía norteamericanas introdujeron entre los pedagogos expectativas y conceptos más afines con el racionalismo del menospreciado positivismo que con las ideas trascendentes del espiritualismo.

Algunos jóvenes intelectuales, antiperonistas con tendencias izquierdistas de diverso tipo, narraron con un detallismo que nada tenía que envidiar al de los historiadores liberales, la sucesión de hechos provocados por las intervenciones del gobierno justicialista a las universidades. No es casual que algunas de estas obras fuesen escritas por ex delegados estudiantiles, que manejaban copiosos archivos personales, documentales y orales, con fuentes irrecuperables por otros medios, referidos a las decenas de acciones estudiantiles y al anecdotario sobre actos de repudio a las desprestigiadas autoridades universitarias designadas sin acuerdos de la comunidad universitaria<sup>29</sup>. El material documental de la obra de Bernardo Keiner -que abarcaba desde 1930 hasta 1963- posee una variedad probablemente antes no vista en obras de Historia de la educación, pero sin embargo la mayor parte de ese cuerpo de información tenía una misma procedencia, pertenecía al campo del *reformismo universitario*<sup>30</sup>, y particularmente a las agrupaciones, centros de estudiantes, periódicos, propaganda escrita y bibliografía vinculadas al Partido Comunista. De este modo,

sus alusiones a historiadores son mínimas y no indican adhesiones (remite a Ricardo Lorenz, Anonimo Salvadoros y José Luis Romero, y Manuel Solari).

<sup>29</sup> Haiperis Dreyfus, Tullio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, EUDEBA, Buenos Aires, 1962; Keiner, Bernardo, *20 años de movimiento estudiantil reformista, 1943-1963*, Editorial Platón, Buenos Aires, 1964; Benichovsky, León, *Universidad y Peronismo*, Ediciones Libera, Buenos Aires, 1965.

<sup>30</sup> Movimiento compuesto por organizaciones de diversa filiación ideológica, opuestas al conservadurismo y al fascismo, surgido a partir de la rebeldía estudiantil de 1918 que logró vincular estatus universitarios que establecían la autonomía, el gobierno tripartito -docentes, graduados y estudiantes- y la docencia libre.



las fuentes ofrecían una minuciosa explicación, pero sectorial, de los sucesos, pues faltaba el contraste con fuentes que permitieran una percepción de voces diferentes, habiendo una reciprocidad poco conveniente entre la visión marxista implícita en las fuentes y la propia teoría explicativa del autor.

La influencia de las ideas desarrollistas de la sociología de la modernización y de las nuevas tecnologías educativas, promovieron en los años '60 la revisión histórica de los proyectos previos de reformas estructurales del sistema educativo no concretadas. El proyecto de escuela intermedia de corte pragmático y con orientaciones profesionales impulsado por el ministro Carlos Saavedra Lamas en 1915, en el cual trabajó intensamente el reconocido pedagogo positivista Víctor Mercante, fue el centro de interés de la obra de Gustavo Cirigliano. No obstante, como él mismo anticipa su trabajo era "en esencia hipotético excepto en lo concerniente a hechos, fechas y datos suficientemente comprobados y de todos conocidos"<sup>27</sup>. Este supuesto conocimiento definitivo sobre los hechos del pasado tenía como fuentes bibliográficas a la primera generación de autores espiritualistas –Juan Cassani, Juan Mantovani, Celia Ortiz de Montoya– y a una generación posterior también influida por el espiritualismo –Manuel Solari, Ethel Manganiello–.

En este contexto de pedagogos formados como filósofos o didactas, Juan Carlos Tedesco situó las preocupaciones de los pedagogos de ese momento –la reforma del sistema educativo inspirada en la Ley Saavedra Lamas y ensayada en las experiencias piloto de 1969– en un espacio interdisciplinario que recogía las últimas y fecundas investigaciones de la historiografía política y social. Desde una perspectiva gramsciana, J. C. Tedesco situó a la educación en la problemática de la hegemonía, dando un vuelco crítico a la mirada funcionalista sobre la relación escolarización y desarrollo. Su objetivo fue observar de qué modo el sistema educativo cumplía funciones políticas en beneficio de los sectores oligárquicos que detentaron el poder desde 1880 a 1916<sup>28</sup>. Para ello, volvió al trabajo riguroso con

<sup>27</sup> Cirigliano, Gustavo, *Educación y futuro*, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 1963.

<sup>28</sup> Tedesco, Juan Carlos, "Educación y sociedad en Argentina 1880-1900", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971; "La educación argentina entre 1880 y 1930", en *Historia Argentina Integral*, vol. V, CEAL, Buenos Aires, 1971; "El positivismo pedagógico argentino", en *Revista de Ciencias de la Educación. Ideología y educación*, Ed. Axis, Buenos Aires, 1975; "Direccionalismo y espontaneísmo

fuentes primarias, predominantemente de origen oficial, y retomó el empleo de métodos cuantitativos, apenas aprovechados en la historia educacional previa. Entre las fuentes oficiales, los informes de inspectores, las memorias del Ministerio de Instrucción Pública, los debates parlamentarios de determinadas coyunturas, y las estadísticas censales dieron a Tedesco un corpus de datos sustancioso, aprovechado con una lectura crítica realizada desde un marco teórico predominantemente marxista, que en trabajos inmediatamente posteriores sería de inspiración althusseriana. El otro elemento que el autor tuvo en cuenta son las voces disidentes dentro del plantel de funcionarios-intelectuales del sistema educativo –como los inspectores José Zubiaur y Carlos Vergara– y de la oposición política –Partido Radical y Partido Socialista– para marcar los límites de adhesión al proyecto educacional que durante tantas décadas fue hegemónico. Por primera vez, la voz del otro y el conflicto aparecía convirtiendo a los subsistemas educativos primario y secundario en espacios de conflicto, pero con este tipo de fuentes, naturalmente los conflictos perceptibles eran apenas algunos de los posibles, porque se reducían a un espectro de relaciones muy superestructurales, propias de los espacios centrales del poder.

La Ley universitaria de 1967 impuesta por el gobierno militar golpista de Juan Carlos Onganía, fue un áspero incentivo para que los intelectuales identificados con el movimiento reformista universitario revivieran en historias testimoniales las diferentes coyunturas acontecidas desde 1918, año en el cual la Reforma resultante de la previa rebelión estudiantil instala los conceptos de *demos* y autonomía universitaria, que luego se extenderían al conjunto de las universidades argentinas. Las obras resultantes revelan la presencia de la propia historia personal de sus autores como parte de la narración histórica: autores y objeto de estudio a la vez, elaboraron un producto complejo situado en un punto intermedio entre la historia y la memoria autobiográfica, como había ocurrido con los ex dirigentes estudiantiles que devinieron en historiadores a principios de la misma década.<sup>29</sup>

en los orígenes del sistema educativo argentino", en *Punto de Vista*, Buenos Aires, n.º 19, diciembre de 1983.

<sup>29</sup> Ciria y Sanguinetti, *Los Reformistas*, Ed. Jorge Alvarez, Buenos Aires, 1968; Orgaz, Jorge (ex rector de la Universidad de Córdoba), *Reforma universitaria y rebelión estudiantil*, Ed. Libera, Buenos Aires, 1970; con mayor distancia analítica, Portantiero, Juan C., *Estudiantes y política*

A comienzos de los años '70 las utopías de liberación, ya sea en un sentido cultural nacionalista y popular, o bien marxista se manifestó en el pensamiento pedagógico, confrontando con las propuestas desarrollistas previas. No deja de ser sugestivo que los últimos pedagogos-historiadores espiritualistas hayan tendido hacia la primera posición,<sup>20</sup> mientras que los pedagogos ligados al Partido Comunista concibieron la liberación en un sentido social, y reinterpretaron desde esta perspectiva las causas de la deserción escolar, además de observar la aristocratización que significaba la creciente privatización de la educación y el afianzamiento del concepto de "subsidiariedad" desde 1966 en desmedro de la obligación constitucional del estado educador.<sup>21</sup>

La corriente historiográfica nacionalista llamada "Revisionismo Histórico", surgida en la década de 1930, no había tenido una producción específica referida a la historia de la educación, debido a que sus prohombres habían sido acérrimos opositores del movimiento liberal ilustrado pos independentista que concibió el sistema de instrucción pública. Sin embargo, en los años '70, el historiador Juan Carlos Vedoya se propuso denunciar lo que consideraba desinterés real hacia la inversión en educación por parte de los gobiernos liberales que habían sido sacralizados como promotores de la educación elemental universal<sup>22</sup>. En este ejercicio, el autor efectuó un análisis cuantitativo de los presupuestos educativos, de las subvenciones del estado nacional a las provincias, y de la matrícula escolar, que no tenía precedentes en el ámbito historiográfico. Sin embargo la fuerte carga valorativa fue en desmedro del arduo trabajo de fuentes, cuya interpretación no siempre va en consonancia con lo que indican las fuentes.

en *América Latina, 1918-1958*, Ed. Siglo XXI México, 1978. Este ensayo de investigación se mantuvo en obras posteriores: Mangione, Carlos y Warley, Jorge, *Universidad y peronismo*, CEAL, Buenos Aires, 1984; Ceballos, Carlos A., *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*, CEAL, Buenos Aires, 1985.

<sup>20</sup> Mangiarullo, Ethel, *La pedagogía argentina en la emergencia: Concientización o dependencia*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1973, pag. 81.

<sup>21</sup> Zonila, Héctor (seudónimo), "La reforma educativa, signo de la época", en la obra del mismo título, escrita por Perolstein, Berta y otros, Ediciones Centro de Estudios, Buenos Aires, 1974, págs. 31-33; con un sentido menos militante, por su publicación posterior, puede verse Braudavsky, Cecilia, "La educación argentina (1955-1980)", en *El país de los argentinos*, Primera Matriz Integral, n° 191, CEAL, Buenos Aires, 1982.

<sup>22</sup> Vedoya, Juan Carlos, *Como fue la enseñanza popular en la Argentina*, Ed. Plus Ultra, Buenos Aires, 1973.

Entre las obras escritas en los años 70 prevalecieron los ensayos y los textos con fines didácticos, tanto de filiaciones marxistas como católicas. Una corriente historiográfica más tradicional, aún no desprendida de las concepciones historicistas -que sobrevive aún hoy día fuera de los espacios universitarios más actualizados- siguió produciendo obras de historia institucional, frecuentemente realizadas en el contexto de total censura impuesta por el gobierno militar de 1976-83<sup>23</sup>.

El restablecimiento de las instituciones democráticas luego de esa fecha significó un momento muy positivo para la Historia de la Educación, tanto porque salieron a luz algunas investigaciones críticas que antes no pudieron ser hechas públicas como por el consecuente interés sobre el estudio de la cultura y educación de los periodos no democráticos, a fin de observar sus continuidades con respecto a los últimos gobiernos autoritarios. Las obras realizadas en este nuevo periodo reflejaron desde el comienzo, una especial atención en el aparato erudito, particularmente en el uso de repertorios documentales amplios sobre todo si sus autores eran historiadores formados en la Historia social y política. Entre los pedagogos el énfasis en este sentido fue menor, porque algunas de las obras más difundidas eran de carácter general y en buena medida sus objetivos eran la denuncia o la reinstalación de un discurso científico<sup>24</sup>, predominando en ellas el análisis de los discursos oficiales excluyentes o represivos, leídos desde posiciones ideológicas diversas pero que guardaban coincidencias básicas en cuanto a los presupuestos éticos que debían presidir las nuevas reglas de juego democráticas. Otras obras tuvieron un estilo monográfico y sus objetivos eran más específicamente historiográficos, aunque hayan coincidido con acontecimientos que

<sup>23</sup> Martínez Paz, Fernando, *La Educación Argentina*, Univ. Nac. Córdoba, Córdoba, 1979; y *El sistema educativo nacional. Formación-Desarrollo-Crisis*, Córdoba, Univ. Nac. de Córdoba, Córdoba, 1980; Auzá, Néstor, *Católicos y liberales en la generación del Ocho*, Ediciones Culturales Argentinas, Buenos Aires, 1981. La supervivencia de la tendencia historiográfica tradicional puede verse en Endrek, E., *La Instrucción primaria en Córdoba, 1880/1890*, Dirección de Historia, Letras y Ciencias, Córdoba, 1981. Al respecto, para un mayor conocimiento, deberían ser analizadas las obras de los historiadores profesionales y aficionados que produjeron para el curso de la Academia Nacional de Historia.

<sup>24</sup> Nacimiento, Rosa, "El sistema educativo argentino: breve historia desde 1930", en: Hillert, Flora y otros, *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Editorial Cartago, Buenos Aires, 1985. Una obra de similares características, pero elaborada por un especialista en sistemas universitario, fue la de Pérez Lindo, Augusto, *Universidad, política y sociedad*, EUEBA, Buenos Aires, 1985.

las ponían en el tapete, como fue el Congreso Pedagógico de 1986 para el caso de la obra de Rubén Cucuzza sobre el primer congreso pedagógico de 1882<sup>20</sup>. Aunque resulte extraño esta obra era la primera que recurrió sistemáticamente a la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, el *Monitor de la Educación Común*, haciendo un trabajo exhaustivo de reconstrucción descriptiva en base a determinadas unidades de observación sobre el referido suceso. Un trabajo en cierto modo repetitivo de ya hecho por Cucuzza fue realizado por Héctor Recalde unos años después, sólo que en este caso el centro de interés estaba puesto en las relaciones entre Estado e Iglesia en un período más largo de tiempo, y como con ello se incluía la Convención constituyente de la Provincia de Buenos Aires de 1870 y el tratamiento legislativo de la Ley 934 sobre libertad de enseñanza secundaria, fueron relevadas otras fuentes oficiales poco usadas hasta el momento como eran los diarios de sesiones de los debates parlamentarios<sup>21</sup>.

El objetivo de las investigaciones en el período de transición a la democracia fue innovar en las temáticas incorporando objetos y épocas de estudio antes no investigadas. En su mayoría los nuevos trabajos abordaron el estudio de la enseñanza primaria en el período de consolidación del sistema educativo nacional, es decir la etapa final del siglo XIX y las dos décadas iniciales del siglo siguiente, adoptando algunos elementos analíticos comunes derivados una historiografía social y política que había ido creciendo desde la década de 1960 sin ajustarse a las ortodoxias del materialismo histórico, sin ser tampoco un reflejo de la historiografía francesa y sin perder el énfasis de erudición documentalista que había sobrevivido como herencia de la mejor historiografía liberal de acontecimientos.

La expansión de la instrucción primaria pública coincidió con un momento de consolidación de la secularización del Estado, y con un notable crecimiento demográfico resultante de la llegada masiva de inmigrantes, previa a la Primera Guerra Mundial. El cosmopolitismo, y las consecuentes políticas de integración cultural fueron temáticas que atrajeron a los historiadores al estudio de las políticas educacionales. Inicialmente hubo una tendencia a describir la

<sup>20</sup> Cucuzza, Rubén. *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Ed. Bessara, Buenos Aires, 1986.

<sup>21</sup> Recalde, Héctor. *El Primer Congreso Pedagógico, 1882*. CEAL, Buenos Aires, 1987.

educación nacionalista impulsada desde fines del siglo XIX, que desde 1908 perdió todo pluralismo asumiendo rasgos xenófobos e irracionales. Los informes oficiales y las obras de funcionarios e intelectuales orgánicos fueron las fuentes predilectas para describir el horizonte de ideas que modelaba las políticas educativas. Personalidades como Ernesto Bavio, Ricardo Rojas, Carlos O. Bunge, José María Ramos Mejía y Joaquín V. González aparecían ahora como nuevos protagonistas de la historia de la educación, aunque la mayoría de ellos como artífices del racionalismo autoritario y positivista que recurría a la irracionalidad de los rituales patrióticos para inculcar un nacionalismo secular. Los trabajos breves de Inés Barbero y Darío Roldán, y de Mariano B. Plokin fueron precursores de otros más amplios realizados por Carlos Escudé y Lilia Ana Bertoni, en los cuales la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, el *Monitor de la Educación Común*, se volvía la fuente documental central -cuando no exclusiva- para observar el desarrollo de dichas ideas<sup>22</sup>.

El adoctrinamiento como forma de inculcación política, fue una estrategia abiertamente utilizada por el gobierno justicialista (1946-55), cuyos efectos se hacían aun palpables en la coyuntura de transición a la democracia posterior a 1983. El interés por este fenómeno llevó a algunos historiadores e historiadores de la educación, a analizar aquel primer período peronista para observar los mecanismos de adoctrinamiento presentes tanto en la educación formal como en espacios extraescolares destinados a la infancia. Aparecieron así en escena como fuentes documentales los manuales de texto escolares y las revistas doctrinarias para adultos e infantiles. El primer texto que adoptó estas fuentes fue el de Alberto Ciria, en el cual se analizaba la ideología y estrategias de identificación entre el líder Juan Domingo Perón y sus adeptos utilizando los libros de lectura de la enseñanza primaria y la revista *Mundo Peronista*, editada por la Escuela Superior Peronista<sup>23</sup>. En trabajos posteriores otros

<sup>22</sup> Barbero, María Inés y Roldán, Darío. "Inmigración y educación (1880-1910) ¿La escuela como agente de integración?" en *Cuadernos de Historia Regional*, Univ. Nacional de Luján, Vol. III, agosto de 1987; Plokin, Mariano. "Política, educación y nacionalismo en el Centenario", en *Todo es Historia*, Buenos Aires, septiembre de 1985; Bertoni, Lilia Ana. "Cimentar la nacionalidad: héroes, estatus y fiestas, 1887-1891", en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n.º 3, 1992; "Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX", en *Boletín del Instituto...*, op. cit., n.º 13, 1.º semestre de 1994.

<sup>23</sup> Ciria, Alberto. "Peronismo para escolares", en *Revista Todo es Historia*, n.º 199, diciembre de 1983.

historiadores observaron las similitudes entre este adoctrinamiento y las prácticas rituales de la Iglesia Católica, escogiendo como fuentes los manuales de adoctrinamiento y los escritos de J. D. Perón<sup>37</sup>. El trabajo de Norma Michi<sup>38</sup> es particularmente interesante en cuanto a espacios extraescolares de adoctrinamiento en su relación con las instrucciones y propaganda oficial, para lo cual estudió los centros políticos vecinales llamados "unidades básicas" y el empleo de la revista *Mundo Peronista* como transmisor de la "doctrina" justicialista. Los discursos políticos de J. D. Perón y la formación de los cuadros dirigentes fueron tomados también como actos pedagógicos -y por tanto como fuentes para la historia de la educación- por varios autores, aunque esta línea de trabajo parece no haber tenido continuidad en el tiempo<sup>39</sup>.

Finalmente, la obra de Mariano Plotkin<sup>40</sup> fue la que intentó una visión de conjunto sobre las políticas educativas durante el peronismo contrastando periódicos, documentos oficiales, debates parlamentarios, una treintena de libros de lectura primarios, la revista *Monitor de la Educación Común*, y las revistas doctrinarias antes mencionadas. Un estilo de trabajo similar tiene la obra de María Doiores Béjar sobre un antecedente político del peronismo, el gobierno filo fascista de Manuel Fresco (1936-1940) en la provincia de Buenos Aires, aunque dicho gobierno careció del aparato propagandístico dirigido a la infancia y los escolares luego creado por el peronismo<sup>41</sup>.

La práctica del contraste de fuentes de diversa procedencia y preferentemente antagónicas, por imprescindible que parezca como

<sup>37</sup> Pirelli, Cecilia y Souza Rodríguez, Miguel, "La enseñanza religiosa en la escuela pública, 1943-1955", en *Revista Argentina de Educación*, N° 20, octubre de 1993.

<sup>38</sup> Michi, Norma, "De la palabra del conductor a la doctrina peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954)", en Cocuzza, Héctor Rubén (Dir.), *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo, 1943-1955*. Univ. Nac. de Luján/Ba. Los libros del NEA, Buenos Aires, 1997.

<sup>39</sup> Bennett, Jorge y Puiggrós, A., *Peronismo: Cultura política y Educación (1943-1955)*, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1995; Botarini, Roberto, "Estrategias político-educativas peronistas: el caso de los agregados obreros", en Cocuzza, H.B., *Estudios de Historia*, ... op. cit.; Casuso, Marcelo, "El año que vivimos en peligro (izquierda, pedagogía y política)", en Puiggrós, A. (Dir.), Carl Sandia (Coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social el peronismo (1943-1955)*, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1995.

<sup>40</sup> Plotkin, Mariano, *Mariano en San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Ed. Ariel, Buenos Aires, 1994.

<sup>41</sup> Béjar, María Doiores, *Alores y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-40)*. Serie Estudios Investigaciones, Univ. Nac. de La Plata.

recuerdo metodológico del historiador, no se ha hecho con la frecuencia ni intensidad debida en la historiografía educacional argentina. Por eso han sido alentadores en este sentido la aparición de trabajos sobre oferta educativa no estatal, de naturaleza política, sindical y de colectividades extranjeras. Sobre las primeras los estudios de Dora Barrancos ofrecen una detallada descripción de las acciones educativas desarrolladas por el Partido Socialista, el Sindicalismo Revolucionario y el Anarquismo; y sobre las segundas, el trabajo de Carina Frid de Silberstein sobre la colectividad italiana de la provincia de Santa Fe, y el artículo de Paula Sieguer sobre la educación anglicana en la ciudad de Buenos Aires permitieron revisar las hipótesis sobre el antagonismo entre políticas educativas nacionalistas y finalidades de estas escuelas extranjeras. El instrumento para llegar a este cambio de apreciación, al igual que el conocimiento más exhaustivo sobre la educación sindical, fue el uso no habitual entre los historiadores de la educación de fuentes periodísticas sectoriales y en el caso de C. Frid de Silberstein, los archivos privados de las instituciones mutuales que poseían escuelas propias<sup>42</sup>.

### Interdisciplina y campo historiográfico

Desde fines de los años 80 entre los pedagogos dedicados a la docencia universitaria de Historia de la Educación Argentina comenzó a instalarse la necesidad de desarrollar espacios de investigación paralelos a la tarea de enseñanza. Los primeros trabajos tuvieron el carácter interpretativo ya presente en las dos décadas previas faltando un uso sistemático de nuevas fuentes, o bien ajustaron sus análisis a aspectos específicos de la formación docente o las didácticas del pasado requiriendo un espectro documental acotado<sup>43</sup>. Si bien se conformaron

<sup>42</sup> Barrancos, Dora, "Cultura y educación en el temprano sindicalismo revolucionario", en *Anuario de la Escuela de Historia*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, n° 14, Rosario, 1989/90; *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Contrapuntos, Buenos Aires, 1991; Barrancos, Dora, *Educación, cultura y militancias (1890-1930)*, CEAL, Buenos Aires, 1991; Sieguer, Paula, "Una iniciativa protestante en la educación argentina: William Morris", en *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, segunda época, n° 1, Rosario, octubre de 2000; Carina Frid de Silberstein, "Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la provincia de Santa Fe (1890-1920): un formulario sobre colectividades: identidad e integración", *Técnicas de Investigación*, Buenos Aires, 29 y 30 de octubre de 1987, mimeo.

<sup>43</sup> Sobre los primeros podemos citar a Molis, Marcela, *Universidades y Estado Nacional. Argentina y Japon, 1885-1930*, Ed. Bólos, Buenos Aires, 1990; "La historia de la Universidad

varios equipos de investigación y docencia universitaria, el más fértil en cuanto a volumen de producción y publicación fue el organizado por la pedagoga Adriana Puiggrós, cuyos trabajos previos de investigación realizados en México proporcionaron una particular base conceptual y metodológica en la cual se enmarcaron los trabajos de sus discípulos, significando una ruptura con las tradiciones historiográficas hasta recién analizadas.

La obra de A. Puiggrós retomaba las líneas interpretativas del Revisionismo Histórico, para el cual los gobiernos liberales decimonónicos habían sido antinacionales y antipopulares. La hipótesis central de sus obras indicaba que el "modelo de Instrucción Pública", inspirado en las ideas sarmientinas de progreso social y fortalecido con los instrumentos positivistas, habría arrasado una cultura popular preexistente y establecido un rígido control institucional del sistema educativo y, a través de este, de la sociedad en el período 1850-1916<sup>46</sup>. El fundamento de esta idea, naturalmente no resultaría de simple realización, sin un trabajo de base empírica intenso, puesto que aún no existen trabajos que demuestren la existencia de tal cultura propia de un "sujeto popular". De tal modo, la destrucción de la cultura de los sectores subalternos es más un preconcepto que sirve de punto de partida que una conclusión de la investigación. Con relación al autoritarismo de las prácticas educativas sus fuentes principales han sido los escritos de los propios pedagogos e intelectuales positivistas, los cuales son contrastados con el pensamiento "alternativo" de otros pedagogos formados también en el *normalismo*, pero transgresores del modelo educativo predominante, por cuanto procuraban mayores espacios de libertad en el vínculo pedagógico y de participación de la sociedad civil. Esta relación antagónica es reconstruida por A. Puiggrós en un nivel discursivo que trasciende lo fáctico, por eso sus fuentes principales son las propias de las historias de las ideas, es decir el discurso más elaborado de los

Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan, in *Realidad Económica*, N° 99, Buenos Aires, segundo semestre 1991; y entre los segundos a Gvirtz, Silvana, *Niños y niñas tendidos en la docencia (1945-1955)*, CEAL, Buenos Aires, 1991; "La estrategia de la escuela Nueva a través de la Revista La Obra y sus propuestas didácticas", en Gvirtz, S. (Comp.), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1996.

<sup>46</sup> Puiggrós, Adriana, *La educación popular en América Latina*, México, Ed. Nueva Imagen, 1984; *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1990.

intelectuales de la educación, presente el *Monitor de la Educación Común* y en las obras pedagógicas y ensayos de dichos actores.

El déficit de este tipo de metodología fue desconocer los efectos de la confrontación discursiva en el terreno concreto de las prácticas y las relaciones, pues la obra no se proponía avanzar en reconstrucciones de acontecimientos. Si bien se basaba en investigaciones monográficas paralelas de otros miembros del equipo de investigación APPEAL dirigido por A. Puiggrós, los resultados de las mismas tampoco proporcionaban la historicidad propia del devenir de las relaciones entre los actores sociales y específicamente educacionales porque predominantemente compartían una similar definición del objeto de estudio y metodología de trabajo<sup>47</sup>. El resultado de conjunto fue obras de gran riqueza descriptiva sobre el discurso educativo e institucional hegemónico y de algunas voces disidentes, pero un avance limitado y no concluyente en cuanto a explicaciones causales. Como integrantes de este mismo grupo, las pedagogas Sandra Carli y Lidia Rodríguez, que respectivamente estudiaron la constitución de la niñez como sujeto social y la educación de adultos, desarrollaron un camino de construcción diferente de su objeto de estudio, conducido en buena medida por la impronta que tenía en ello la sociedad civil, además de procurar una historicidad y variedad testimonial más significativas -manifiestas sobre todo en los textos de S. Carli<sup>48</sup>. También perteneciente a este grupo, Pablo Pineau, desarrolló un trabajo intenso de reconstrucción de las políticas

<sup>47</sup> Ver los siguientes artículos: Terigi, Flavia, "El 'caso Vergara'. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino", Iglesias, Ricardo, "Los Católicos liberales durante la década del 0", Marnengo, Roberto, "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" -este trabajo si imita una crónica de sucesos, pero en base a documentos oficiales-, y De Luca, Alejandro, "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular", todos ellos están incluidos en: Puiggrós, A. (Dir.), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1991, pag. 59.

<sup>48</sup> Carli, Sandra, "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación" en Puiggrós, A. (Dir.) *Sociedad Civil* - op. cit. - "El campo de la niñez: Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva", en Puiggrós, A. (Dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1992; "Infancia, política y educación en el peronismo (1945-1955): De los derechos del niño a las vanguardias políticas del futuro", en *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, *Amaro*, n° 2, 1998/1999, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores/SABE, 1999. Estos trabajos posteriormente formaron parte del libro *Niños, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2002; Rodríguez, Lidia, "La educación de adultos

educativas y cambios curriculares en la provincia de Buenos Aires durante el período 1875-1930, en base a fuentes y memorias oficiales, cuya hipótesis sobre la confrontación entre un imaginario civilizador y otro normalizador es aún objeto de demostración, pero no obstante hace aportes evidentes sobre la formación y profesionalización del trabajo docente<sup>50</sup>.

Este uso crítico de fuentes oficiales más variadas se hizo presente en las historias de la educación primaria en provincias y territorios nacionales<sup>51</sup> elaboradas por docentes e investigadores universitarios coordinados por Adriana Puiggrós y Edgardo Ossanna, cuyo resultado conformó dos obras colectivas editadas en 1993 y 1997, respectivamente. Las mismas, escritas por pedagogos e historiadores de este campo específico, son útiles para observar las opciones metodológicas, en cuanto a empleo de fuentes, y las posibilidades documentales concretas derivadas de los no siempre organizados archivos provinciales. En una mirada de conjunto puede decirse que el elemento compartido fue el uso de memorias y mensajes de gobernadores, de informes de inspectores y de publicaciones educativas periódicas oficiales. Los rasgos distintivos que enriquecieron a algunos trabajos fueron su complemento con las fuentes periodísticas<sup>52</sup> -que sin embargo no tuvieron un tratamiento exhaustivo-, con las fuentes periodísticas de los organismos gremiales

y la construcción de su especificidad", en Puiggrós, A. (Dir.), *Estado, Democracia ... op. cit.*; "Educación de adultos en Argentina, 1870-1930", en Sociedad Argentina de Historia de la Educación, *Anuario*, n° 2, op. cit.

<sup>50</sup> Pinau, Pablo, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, FLACSO/UBA, Buenos Aires, 1997.

<sup>51</sup> Los "territorios nacionales" eran jurisdicciones sin gobierno propio electivo, pues dependían de las autoridades políticas federales. Luego de mediados del siglo XX todos ellos, pero en diferentes momentos, fueron convertidos en estados provinciales, poseedores de un marco constitucional propio, complementario al nacional.

<sup>52</sup> Fontana, Esteban, "La escuela media mendocina entre 1864 y 1930"; García-Luis, "San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular"; Teubaldo, Mirta y García, Amelia, *Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el territorio nacional de Río Negro (1884-1943)*, todos incluidos en Puiggrós, A. (Dir.) y Ossanna, E. (Coord.), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales*, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1993; Rosarboff, Silvia, "Entre Córdoba y la Nación. Una identidad excluyente para el control de las transgresiones"; De Miguel, Adriana, "La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1966)", Ma, Eitel, Kahur, Eduardo y Bianchielli, Gerardo, "La escuela en Salta: vanidosos y permanentes", todos en Puiggrós, A. (Dir.) y Ossanna, E. (Coord.), *La educación en las provincias (1945-1983)*, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1997.

docentes<sup>53</sup>, con archivos de instituciones escolares, documentación privada y entrevistas<sup>54</sup>, y con trabajo intensivo de debates parlamentarios<sup>55</sup>.

En los últimos cinco años se ha percibido en la historiografía educativa argentina el afianzamiento de caminos analíticos diferentes<sup>56</sup>, fruto de la maduración intelectual de una generación de investigadores cuya práctica profesional aún no llega a dos decenios. En este proceso no han prevalecido unas metodologías sobre otras; por el contrario, se mantuvo la heterogeneidad quizás derivada de la diferente formación y procedencia disciplinar. El efecto de conjunto es una historia de la educación con fisonomía interdisciplinaria, con un campo de trabajo e incluso un circuito académico propios, más en contacto con sus similares del exterior, que con los circuitos de la Historia o las Ciencias de la Educación Argentinas. Con respeto a las metodologías y el uso de fuentes, persisten en forma muy afincada los abordajes al estilo de las historias de las ideas, es decir con el recurso exclusivo del discurso pedagógico o educativo como fuente documental, pero resultando de ello obras consistentes, tanto por las novedades teóricas que introducen -relativas al análisis del currículo, las didácticas o de las concepciones filosóficas e ideológicas-, como porque sus resultados tienen correcta correspondencia con las expectativas de sus objetivos e hipótesis, circunscriptas al análisis de los discursos emitidos, y no a los efectos de recepción de los mismos<sup>57</sup>. Un trabajo que se propuso abatir este

<sup>53</sup> Ossanna, E., Ascolani, A., Moscarelli, M., Pérez, A., "Una aproximación a la educación santafesina, de 1885 a 1945" en Puiggrós, A. y Ossanna, E. (Coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales*, op. cit.

<sup>54</sup> Artieda Artieda, Teresa, "El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones", en Puiggrós, A. (Dir.) y Ossanna, E. (Coord.), *La educación en las Provincias y Territorios ... op. cit.*, y "Temas en el escenario educativo de Misiones (1946-1985)", Teubaldo, M., García, A. y Hernández, Adriana, "Estado, Educación y Sociedad Civil en Río Negro", estos dos últimos en Puiggrós, A. (Dir.) y Ossanna, E. (Coord.), *La educación en las provincias (1945-1983)*, op. cit.

<sup>55</sup> Ossanna, E., Ascolani, A., Moscarelli, M., Pérez, A., "Una aproximación a la educación en Santa Fe, de 1946 a 1983" en Puiggrós, A. (Dir.) y Ossanna, E. (Coord.), *La educación en las provincias (1945-1983)*, op. cit.

<sup>56</sup> Para más precisiones ver Ascolani, A., "The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions", en *Pedagogía Histórica, International Journal of the History of Education, New Series*, Universidad Germ. Catón, México, XXXVI, 2000, 5.

<sup>57</sup> Dussel, Ieda, *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1865-1920)*, FLACSO/UBA, Buenos Aires, 1997; Naufruan, Carolina y Doval, Dellina, *Una Pedagogía de la Resistencia. El Peronismo en Argentina (1976-1982)*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 1997; *Alternativas pedagógicas*, Labora Editores Rosario, 1999; Aisenstein, Argela,

doble camino, describiendo y analizando la materialización de las ideas pedagógicas, es el estudio realizado por Silvina Gvirtz en base a los *cuadernos de clase*<sup>57</sup>. Desde otro marco teórico –la sociología foucaultiana– Claudia Van der Horst ensayó una primera reconstrucción de las relaciones al interior de una Escuela Normal, a partir de sus *libros copiadores*, en los cuales se observa el alto grado de aplicación de las instrucciones superiores en la década de 1920<sup>58</sup>.

Una forma particular de la historia de las ideas ha sido en los últimos años los análisis de los manuales escolares, principalmente libros de lectura<sup>59</sup> pero en general predominan aún las descripciones sobre la información explícita de tales textos, ya sea escrita o gráfica, lo cual probablemente conduzca a un agotamiento de este tipo de abordaje, dado la repetición que provoca. La comparación entre casos

<sup>57</sup> La Educación Física en la escuela primaria (1880-1930) y Dabat, Rogo. "Los estudios pedagógicos en la Universidad de la Plata (1905-1920)", y: Gvirtz, Silvina. "Higiene, moral y gimnasia. Las funciones del tema 'Cuerpo humano' en la Escuela (Argentina, 1920-1940), las trae en Ascolani, A., La Educación en Argentina..., op. cit.; Marinovic, Juan y Givert, Violeta. "La cuestión de la educación de la mujer en D. F. Sarmiento: entre lo privado y lo público", en *Alternativas*, publicación Internacional del Laboratorio de Alternativas Educativas, Serie: Historia y Prácticas Pedagógicas, Año 3, N° 3, San Luis, 2000; López, María del Pilar. "El mito del progreso en las conmemoraciones patrias escolares. Entre Ríos, 1887-1914", ponencia presentada en las *XI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Rosario, 14-16 de noviembre de 2001.

<sup>58</sup> Gvirtz, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)*, EUDEBA, Buenos Aires, 1999.

<sup>59</sup> Van der Horst, Claudia. "La Escuela Normal. Una institución para el orden", en Ascolani, A., *La Educación en Argentina*..., op. cit.

<sup>60</sup> El Segundo Seminario Internacional: sesos escolares en Iberoamérica: "Avatares del pasado y tendencias actuales" llevado a cabo en la Universidad Nacional de Quilmes, en noviembre de 1997, puso a la vista el interés por estos estudios. Algunos de las ponencias presentadas son las siguientes: Gvirtz, Silvina, y Morales, Gisela. "Los libros de texto y la historia de la escolarización de los saberes en matemática. (El caso de la racionalización de los denominadores en la escuela media argentina)", Palamidessi, Mariano, "San Martín, la niña y el topisambur: el currículo como Cuadro de los Seis", Mucida, Antonia. "Manuales escolares de moral e instrucción cívica a través de los planes de estudio", García, Marcelino. "El canon como pedagógico oficial. La sección de Historia Nacional en los manuales de quinto grado (Argentina: 1976-1997)", Molina, Isabel. "Manuales y antemanuales en la enseñanza de la literatura en la República Argentina", Mas, Ethel y Ashur, Eduardo. "Textos escolares de Salta: del libro familiar al manual oficial", Guyot, Violeta. "Textos escolares filosóficos en la escuela secundaria: avatares del pasado tendencias actuales", Kaufmann, Carolina y Orval, Delfina. "La Formación Moral y Cívica (curso el Proceso)", Bouau, Pablo. "¿Para qué enseñar a leer? El debate en los '20 en la Argentina", Linares, María C. "El libro escolar: un caso particular El Nene", Sprengelhard, Paula. "Corazón: de los Andes a los Andes o de Turin a Buenos Aires?", Ascolani, A. "La Pampa prodiga: una imagen para escolares y extranjeros (1920-1945)", luego publicado con el título "La Pampa prodiga. Una imagen del mundo total para escolares (1920-1945)", en *Mundo Argentino*, Revista electrónica de estudios rurales, Centro de Estudios Bursátiles/Inv. Soc. de la Plata, N° 1, segundo semestre, 2000.

de diferentes países puede ser un modo de superación, al igual que la profundización en el conocimiento histórico específico de los temas que en tales manuales aparecen tratados, o las condiciones de producción y publicación de estos textos, a fin de percibir el anclaje y la recepción social de dicha literatura didáctica<sup>60</sup>.

Los estudios comparados con otros países aún tienen una presencia mínima<sup>61</sup>, no obstante las obras colectivas en las cuales se analizan diferentes casos nacionales latinoamericanos está teniendo un mayor desarrollo, como consecuencia de los constantes acercamientos académicos, tratándose de estudios particulares o balances historiográficos<sup>62</sup>. Ambos casos amplían notablemente el espectro de fuentes documentales, al tratarse de objetos de estudio nuevos.

Los temas de historia institucional permanecen vigentes con trabajos promisorios sobre fuentes oficiales referidos a la relación entre el Estado y la sociedad civil, como los que vienen escribiendo Alberto Pérez, Renata Giovine, y Laura Sánchez, entre otros<sup>63</sup>, o los que

<sup>61</sup> En este sentido rescatamos el trabajo de Sprengelhard, Roberta. "Los 'buenos' y los 'malos' textos. Los criterios de selección de textos escolares entre 1881 y 1916", ponencia presentada en las *XI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Rosario, 14-16 de noviembre de 2001.

<sup>62</sup> Gvirtz, Silvina y González Vidá, Diana. "La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar. Argentina y Brasil 1880-1930", en *Anuario de Historia de la Educación*, n° 2, Sociedad Argentina de Historia de la Educación/ Miño y Dávila, Buenos Aires, 1999; Pionto, Marcela. "Universidades Obreras: treinta años de historiografía educativa argentina y brasileña", en *Anuario de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, n° 3, 2000/2001, Buenos Aires, 2001; Szustowski, Mariano. "El tiempo de los mundos posibles. La introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el umbral siglo XIX", ponencia presentada en las *X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Rosario, 11 al 15 de agosto de 1997.

<sup>63</sup> Vignola, Silvia. "Educar: ¿una profesión de futuro? La formalización del Normalismo y la docencia (1870-1930)", Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1996, obra en la cual se comparan los casos de las Escuelas Normales de Paraná y Sao Paulo; Gvirtz, S. "La estrategia de la escuela Nueva a través de la Revista La Obra y sus propuestas didácticas", en Gvirtz, S. (Comp.), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1996; Ascolani, A. "La Historia de la Educación en Argentina: historiografía y construcción de un campo específico (1970-1990)", en Saviani, Desmeval, y otros (org.) *Historia de la Educación. Perspectivas para un intercambio internacional*, Campinas, Brasil, Editora Autores Asociados, 1999, y "The Historiography of Education in Argentina during the 1990s: Theoretical Lines and Conceptual Contributions", loc. cit.

<sup>64</sup> Pérez, Alberto. "Hacia la construcción de un sistema de educación pública. Las escuelas Municipales de Rosario (1860-1890)", en Ascolani, A., (Comp.) op. cit.; Giovine, Renata. "La institución del sistema de instrucción básica bilingüe: tensiones en la definición de una alianza de gobierno", Sánchez, Laura. "Más allá de los discursos. Tensiones y debates en 1990 y la construcción del sistema educativo paripato a comienzos del siglo XX", ponencias presentadas en las *XI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Rosario, 14-16 de noviembre de 2001.

implican un saludable tránsito desde la historia de las ideas a la materialización institucional de las mismas, como se revela en los últimos artículos de Carolina Kauffman<sup>64</sup>. En todos ellos se realza la impronta documentalista y de acontecimientos. Menos impulso ha tenido el estudio de la educación privada, aunque los archivos de las congregaciones religiosas comienzan a ser relevados en trabajos como el de María Andrea Nicoletti sobre Paragonia<sup>65</sup>. Lo mismo ocurre con la problemática de la educación indígena, aunque algunos trabajos en curso intentan modificar esta tendencia<sup>66</sup>. Nuevas fuentes más espontáneas como los sumarios administrativos y la ampliación de trabajos sobre periódicos sindicales<sup>67</sup>, comienzan a mostrar un costado diferente de una historia que ha sido eminentemente construida en base a fuentes oficiales.

Este periodo actual de nuestra historiografía tendrá una definición más clara en sus rumbos a partir de la inminente culminación de numerosas tesis doctorales referidas a las temáticas que recién hemos desarrollado, y que vienen desarrollándose en un muy fluido contacto con la producción académica de otros países. Será ese momento otra circunstancia especialmente apropiada para el análisis de fuentes y metodologías.

### Algunas conclusiones

En la historiografía de la educación fundacional prevaleció la reconstrucción de acontecimientos basada en un documentalismo

<sup>64</sup> Kauffman, Carolina, "Las 'Comisiones Asesoras' en Dictadura" y "La Sibona rosarina. IRICE-CONCEP-UNE, Argentina (1977-1983)", en Kauffman, Carolina (Dir.), *Dictadura y Educación*, tomo I, *Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, Ed. Miño y Davila, Buenos Aires, 2001.

<sup>65</sup> Nicoletti, María Andrea, "Educar a la mujer. Los hijos de María Auxiliadora en la Patagonia Norte (1880-1924)", ponencia presentada en las *XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Rosario, 14-16 de noviembre de 2001.

<sup>66</sup> Teobaldo, Mirta E. (Dir.) y García, Amelia B. (CoDir.), *Sobres maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la Historia*, Neuquén, 1884-1957, Ed. Arca San Rosario, 2000. Artieda, Teresa y Rosón, Laura, "Propuestas educativas para aborígenes del Chaco en el marco de la pacificación y la proletarianización, 1884-1924", ponencia presentada en las *XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Rosario, 14-16 de noviembre de 2001.

<sup>67</sup> Ascolani, A., "La fuerza (derecho) de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1988)", en *Anuario de Historia de la Educación*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, n° 3, op. cit., y "Apóstrofes laicas, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gramsciano docenas en Argentina (1916/1943)", en *Anuario de Historia de la Educación*, n° 2, op. cit.

frecuentemente redundante y resultante de una organización no problemática de las investigaciones. Algunos esfuerzos totalizadores tendientes a lograr obras de carácter general, en un sentido nacional, lograron resultados consistentes en cuanto a erudición y a la aplicación de reglas metodológicas básicas y compartidas. Un déficit de esta historiografía descriptiva fue el relativo al lento ritmo del relato, sólo superado por unos pocos historiadores que utilizaron la dinámica causal de las acciones y conflictos políticos, derivada del uso más lúcido de la información fáctica.

El avance del espiritualismo entre los pedagogos, en un marco de cuestionamiento a las ideas laicas sobre las que se asentaba el sistema de Instrucción Pública y el menor interés de los historiadores por el pasado educacional, también influidos por un hispanismo católico militante, provocó un retroceso de los niveles de producción escrita basada en documentación de primera mano. La historia de la educación se desarrolló entonces estacionariamente con finalidades didácticas, divulgando los saberes previamente acumulados pero con una óptica interpretativa diferente.

Los años sesenta implicaron el retorno de los métodos historiográficos a este campo específico, beneficiados con las novedades metodológicas de la nueva historia política y social. Las fuentes oficiales fueron analizadas desde perspectivas críticas y procurando el contraste de voces antagónicas, pero prontamente el creciente impacto de la política sobre la ciencia tuvo un efecto negativo puesto que los autores de ensayos históricos no buscaron superar este nivel con demostraciones más concluyentes. Luego del periodo de clausura académica que implicó la dictadura militar de 1976-1983, la forma en que Argentina hizo su transición a la democracia favoreció el reinicio de investigaciones histórico-educacionales, esta vez con proyectos de más largo aliento, observándose un énfasis en el tratamiento de la relación entre educación y política, diversificando las fuentes relevadas y contrastadas e incorporando otras nuevas propias de la sociedad civil. Esta tendencia continuó en la década de 1990, enriquecida con el uso en ocasiones sistemático, de fuentes periodísticas, debates parlamentarios y archivos privados. Otra línea de trabajo tendió a privilegiar el análisis descriptivo de los discursos hegemónicos y alternativos. En conjunto ha prevalecido una tendencia que enfatiza



el trabajo intensivo de fuentes originales, aunque no se ha afianzado totalmente la idea del contraste como criterio de validación de las hipótesis causales, acto en el cual el peso teórico-ideológico sigue siendo considerable.

Fecha de recepción: 3 de junio de 2002.

Fecha de aceptación: 21 de septiembre de 2002.

## NOTAS PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACION EN CHILE

Pablo Andrés Toro Blanco

*Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile*

La preocupación por la historia de la educación en Chile es de larga data. Inserta en las primeras historias generales del país, su evolución a través del tiempo figuró subordinada temáticamente a los principios que daban coherencia a tales investigaciones. Así, las primeras referencias de la historiografía republicana a la educación fueron generalmente enunciadas al interior de textos que, en el despliegue de sus raciocinios apegados a una historia positivista y legitimadora de la identidad nacional en construcción, dirigieron su mirada a la educación especialmente para caracterizar su estado durante el período colonial, teñido de sombras y contrastante con los esfuerzos de las nuevas repúblicas por expandir las luces de la razón<sup>1</sup>. Historias en cierto modo maniqueas en que lo educativo se despliega verticalmente por la sociedad desde los centros del poder político, tales modos de historiar la educación chilena, sin embargo, generaron una primera acumulación de conocimiento sobre la cual posteriores

<sup>1</sup> Una caracterización acerca de este sentido de la producción historiográfica como insumo en el proceso de legitimación política del Estado nacional en el Chile del siglo XIX, puede encontrarse en el estudio de Allen Wool, *A functional past. The uses of history in nineteenth-century Chile*, Louisiana State University Press, 1982.

desarrollos más problemáticos y analíticos, habrían de instalarse en años posteriores.

Prendemos en las siguientes páginas trazar un somero panorama de algunos de los asuntos recientes que han aparecido en el ámbito de la historia de la educación chilena. Más allá del intento de elaborar un inventario bibliográfico exhaustivo del producto de los años recientes en el área de historia de la educación en Chile, lo que procuramos destacar es que hay un extenso abanico de asuntos que están reclamando la atención de los historiadores de la educación y que se ha expresado en diversos estudios, con mayor o menor fortuna en el logro de sus objetivos.

### Temas recientes en la historia de la educación en Chile<sup>2</sup>

Desde los inicios de su vida independiente se hizo incuestionable para los organizadores de la república la importancia de la construcción de un sistema escolar a escala nacional. Todo proyecto político que se formuló en los inicios del Estado chileno imaginó y proyectó reglamentos educacionales, métodos de enseñanza, formas de financiamiento de la educación, políticas de formación de docentes, entre otros tantos elementos propios de una gestión de impulso de la educación. De modo tal que, en paralelo al proceso de organización política y administrativa del país y a su expansión económica, fue la iniciativa pública la que forjó un creciente sistema nacional de enseñanza, que recibió como complemento la acción educacional de escuelas privadas y eclesiásticas. Desde mediados del siglo XIX se hace ostensible un proceso de gradual centralización de las pautas de desarrollo de la educación chilena y un claro propósito de reforzar, a través de la escuela, los imperativos políticos de la institucionalidad republicana y la unidad nacional. Planes curriculares buscaron nivelar las diferencias y temperamentos locales bajo el denominador común de la enseñanza orientada hacia la calificación intelectual y moral de los niños y jóvenes chilenos según el ideario liberal y modernizador de las élites dirigentes, expectantes de incorporar exitosamente a Chile en el concierto del capitalismo mundial.

<sup>2</sup> Véase también, entre Pablo Toro, recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes, en *Persona y sociedad*, volumen XVI, n°2, agosto de 2002, pp.125-140.

El esfuerzo estatal por expandir la educación, devenido en ideología de *Estado Docente* en la segunda parte del siglo XIX y cristalizado ya en el XX como paradigma político por el presidente radical Pedro Aguirre Cerda (1938-1941) con su célebre lema *Gobernar es Educar* es, en efecto, una gran línea de continuidad que se ofrece como eje articulador para el relato de cualquiera historia de la educación en Chile que quiera ser fiel testimonio de los grandes procesos de la enseñanza en el país. Se convierte en una llave de entrada válida a la historia de la educación. Sin embargo, creemos conveniente plantear que es también un molde de análisis que puede y debe ser complementado, profundizado y superado por nuevas perspectivas, sobre las que entregaremos algunas luces a continuación.

De acuerdo a las expectativas de su época y en un contexto político y cultural que demandaba una articulación del pasado histórico de la educación como una línea ascendente, desde las primeras historias generales de la educación republicana se consideró como su centro la narración sistematizada de las políticas estatales de expansión de la educación<sup>3</sup>. En esta perspectiva, este tipo de historias está atravesado por el protagonismo triunfante del Estado, la epopeya de la educación en desarrollo, superando los obstáculos que la indole rural y tradicionalista de la sociedad chilena le presentaba. Notamos que tal modo de plantear las cosas no permite ciertamente, el conocimiento de las digresiones, los rumbos alternativos y los proyectos frustrados que han formado parte de la historia de la educación chilena, como tampoco de los diversos espacios sobre los que ha debido operar el proceso de difusión de lo escolar<sup>4</sup>. Así, sucede que esta historiografía se convierte en una fiel narración, diríamos, de "las cosas tal como fueron", en un manifiesto de las políticas educacionales de los distintos gobiernos, que sigue el tránsito de las instituciones como vía de discurso central<sup>5</sup>. De esta manera se consolidó en el pasado un modo preferente de enfocar la historia de

<sup>3</sup> La principal representante de esta visión es Amanda Labarca, autora de la ya clásica *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.

<sup>4</sup> En este sentido, por ejemplo, es pertinente prestar atención a la relación entre la escolarización y lo rural. Es lo que plantea de modo sugerente Sol Serrano en su artículo "La escuela equina. Educación rural en el siglo XIX", en el volumen colectivo *Vida rural en Chile durante el siglo XIX*, Santiago, Academia Chilena de la Historia, 2001.

<sup>5</sup> Este planteamiento (institucional y legalista) es especialmente claro en la obra de Fernando Campos Harne, *Desarrollo educacional 1810-1960*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1968.

la educación chilena que no concedió mayores espacios para la discusión acerca de los modelos derrotados, las perspectivas frustradas y las resistencias a los proyectos<sup>6</sup>. Este tipo de historiografía llegó a ser, sin embargo, un suelo seguro desde el cual puede comenzarse el camino hacia otros parajes de la historia de la educación en Chile.

La traza predominantemente legalista e institucional recién indicada se ha visto complementada con la comprensión de la historia de la educación como articulación diacrónica de las diversas doctrinas pedagógicas que han tenido incidencia en nuestro sistema educacional. De esta manera, ha existido una amplia tendencia en la historiografía de la educación chilena ocupada del análisis de las ideas didácticas de los principales educadores nacionales y de las biografías de estos<sup>7</sup>. Un halo de homenaje casi siempre muy encomiable y merecido, se desprende de este tipo de enfoque en el que, sin embargo, suele haber una tal atención a los aspectos doctrinarios que limita las potencialidades explicativas de esta historiografía a un espacio muy cerrado, sin contraste con las peripecias que las doctrinas indicadas viven al ser implementadas, sus choques con la realidad, sus mutaciones e incidencias reales en el espacio escolar concreto<sup>8</sup>.

En las décadas recientes se ha dado paso a una renovación de los métodos y los enfoques de la historia de la educación chilena. Ello es consecuente con el proceso de permanente revisión de las prácticas historiográficas en el ámbito mundial y nacional. Nuevas áreas y preguntas han emergido y la atención de los historiadores sin prescindir del acervo acumulado por generaciones anteriores de investigadores, se ha desplegado por numerosos temas. Frente a la historia legalista e institucional y su fuerte centro gravitatorio de lo estatal, se ha planteado un abanico centripeto de temas, lo que también ha corrido a parejas con el abandono de la práctica de historias generalizadoras y de largo alcance temático<sup>9</sup>. En

<sup>6</sup> En los últimos años, han aparecido excepciones tales como los estudios de Iván Huidobro. Especialmente situado en este horizonte está su estudio *Tradiciones, reformas y alternativas educacionales en Chile 1925-1973*. Santiago, Estudios Vecor 1, s.f.

<sup>7</sup> Es, en buena medida, la perspectiva que está presente en los colaboradores de la *Revista de Historia de la Educación*, uno de los escasos espacios comprometidos con el fomento de la historia de la educación chilena.

<sup>8</sup> Gabriela Osserbach ha tomado nota de esta realidad, al hacer un balance de la historiografía de la educación chilena en "Research into the History of Education in Latin America: balance of the current situation", *Pedagógica Histórica*, volumen 36, n.º 5, 2000, pp. 841-867.

<sup>9</sup> Excepciones recientes son: el panorama general emprendido por Freddy Soto Iba en su *Historia de la educación chilena*. CPEIP, Santiago, 2000 y el mismo, aunque académicamente

consecuencia, en los siguientes párrafos pretendemos esbozar, de modo no exhaustivo, algunas de las recientes preocupaciones de la historiografía de la educación chilena<sup>10</sup>.

Una de las principales innovaciones de la historiografía reciente ha sido la de considerar el discurso y las prácticas sobre lo educativo desde la situación de los múltiples actores involucrados. Bajo esta orientación se hace ostensible que los grandes ciclos de desarrollo de las políticas educacionales son marcos de propuestas pedagógicas que han recibido diversas valoraciones y despertado variados grados de apoyo o disenso, modificados y adaptados por las propias lecturas que de tales políticas hacen los actores concretos. Así por ejemplo, la narración del proceso de construcción del sistema nacional de educación primaria durante el siglo XIX puede ser descentrada de lo estatal (sin pretender desconocer que es el Estado quien crea tal sistema) para ser vista desde otros sitios. Allí cabe por ejemplo, el tema de la acción de los privados como colaboradores de la iniciativa estatal y los matices ideológicos peculiares que levantaron frente a la orientación oficial<sup>11</sup>. En los nuevos enfoques se deja ver una comprensión de lo educacional como una entrecruzada en la que concurren en torno a una situación o proceso específico, diversas fuerzas y tendencias que configuran la realidad: la escuela se convierte en un crisol de referencias a lo económico, lo cultural y lo social, a las mentalidades y a la historia de las formas de sociabilidad, entre tantas otras tendencias historiográficas recientes.

Al considerar a lo escolar como un sitio que en clave diacrónica, puede entregarnos algunos trazos con los cuales delinear las formas de vida, expectativas y conflictos de los chilenos en el pasado, se abre una puerta por la que se puede introducir en la memoria y el relato histórico a sectores que han sido tradicionalmente marginados de las líneas de la historia o han sido preteridos a la condición de sujetos pasivos de las políticas educacionales que en desigual dialéctica,

entendí el texto de Luis Emilio Rojas *Historia y crisis de la educación chilena*, Santiago, Editorial Contacto (1997).

<sup>10</sup> Haremos mención a una selección de libros y artículos específicamente ocupados de la historia de la educación en Chile, sin incorporar el aporte de capítulos de obras que, insertas en otro tipo de temas, también se refieren a nuestro asunto.

<sup>11</sup> Hemos abordado esta materia, en torno a entidades liberales y conservadoras, en nuestro artículo "Sociedades para el desarrollo de la instrucción primaria 1850-1920", en *Magis*, n.º 34, 1997.

parecieran no ser holladas por las esperanzas y rebeldías de quienes las han recibido. La comprensión de la escuela como campo de fuerzas opuestas y escenario de estrategias diversas, tanto al interior de las aulas como en la sociedad entera cuando dirige la mirada hacia ella, permite que el discurso histórico sobre la educación cobre la suficiente amplitud como para dar cuenta por ejemplo, de las dificultades que ha debido enfrentar el proceso de escolarización, desafiado por lógicas alternativas tales como la auto instrucción popular o la deserción, como muestra un sugerente estudio acerca del tema<sup>12</sup>. O por otra parte, cómo dicho proceso ha debido vincularse en tono polémico, con las condiciones de precariedad material de los sectores populares a los que ha estado dirigido, lo que ha sido abordado por la historiadora social María Angélica Illanes<sup>13</sup>.

La pregunta por los actores del proceso educativo se puede articular desde diversos sitios. En tal sentido se ha producido en los últimos años una literatura referente a múltiples aspectos de la profesión docente. Sus modos de organización gremial han sido estudiados y apropiadamente puestos en el contexto del proceso de cambios vivido por el país durante el siglo XX<sup>14</sup>. Por otra parte, las formas institucionales de capacitación de los pedagogos también han sido objeto de atención<sup>15</sup>. No obstante, nuevas perspectivas frente al sujeto colectivo de los docentes están pendientes. Es así por ejemplo, como podemos esperar que se emprenda un trabajo investigativo acerca de la cotidianeidad de la vida de los maestros de escuela mediante la realización de historias de vida y se precise sus perfiles sociales mediante estudios prosopográficos<sup>16</sup>. Del mismo modo, cabe la pregunta con respecto a quienes se ha prestado menos atención, los estudiantes, tanto en su dimensión de sujetos (la que ha quedado reflejada fundamentalmente a través de memorias y recuerdos de

<sup>12</sup> Gabriel Salazar, "Los dilemas históricos de la auto educación popular en Chile. (Integración o autonomía relativa)", en *Proposiciones*, n° 15, 1997.

<sup>13</sup> Cfr. su estudio *Asente, señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. Chile: 1890-1990. Santiago, JUNAHIL, 1991.

<sup>14</sup> Destacable es, en este sentido, el trabajo de Iván Nuñez *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Santiago PUE, 1986.

<sup>15</sup> Tal ha sido el propósito del estudio de Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1982*. CIDE, Santiago, 1990.

<sup>16</sup> Bajo la metodología antropológica y para un período reciente de nuestra historia, hay un aporte en este sentido en el estudio de Larissa Adler Lammitz y Ana Melnick *Memorias de una clase media, el caso de los profesores de Chile*. Santiago, IIRAM, 1998.

infancia que se construyen desde la anécdota) como en su aspecto de actores, desde la percepción del resto de la sociedad: ¿cómo han sido vistos históricamente los escolares? ¿Qué se ha afirmado sobre ellos, sus conductas, deberes y derechos y su rol en la sociedad? ¿De qué modo tales discursos se articulan con correspondientes bases ideológicas y visiones globales de la sociedad?

Otro posible horizonte que se alza frente a nuestra vista al mirar el pasado de nuestra educación es el de la vida cotidiana en la escuela, su organización y temporalidad, su geografía íntima, el control de los espacios y su normatividad<sup>17</sup>. Sobre ello nos hablan entre otras fuentes, los testimonios que se encuentran en los archivos del Ministerio de Educación y de los cuales se ha realizado algunas selecciones documentales que nos permiten asomarnos a la dimensión cotidiana de las salas de clases, reconstruyendo la puesta en escena del acto pedagógico y manifestando los cruces dialécticos entre la razón ilustrada y moderna, reguladora y programática, y el sedimentado cuerpo de las costumbres y los modos de ser de los niños y adolescentes sometidos a la instrucción<sup>18</sup>.

Situados en el espacio de la sala de clases, nos parece un campo interesante de estudio el de los textos escolares y las formas en que estos son vehículos de transmisión de saberes. Los libros utilizados por los alumnos pueden ser entendidos como agentes de difusión de determinadas visiones de mundo y se nos presentan como ventanas a las polémicas concernientes a estas. Hay áreas disciplinarias más sensibles a esta función, como es el caso de la enseñanza de la historia<sup>19</sup>.

La situación escolar también ha sido mirada desde el punto de vista histórico mediante una perspectiva de género<sup>20</sup>. Más allá de una historia de la educación femenina, tarea que ha sido parcialmente

<sup>17</sup> Un estudio bien llevado sobre este tema se halla en el texto de Loreto Ibaña, *Espacios escolares y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. Santiago, PUE, 1994.

<sup>18</sup> Ese es el principal aporte de la impresionante antología de Mario Monsalve Bórquez acerca de la educación primaria en el siglo XIX, *¿el silencio comenzó a reinar. Documentos para la historia de la instrucción primaria, 1880-1920*. Santiago, IIRAM, 1998.

<sup>19</sup> Este tema ha sido abordado en un marco cronológico discreto, para el caso de los textos de historia de nuestro país, en el artículo de Sol Serrano y Rafael Sagredo "Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares", en *Boletín de Historia y Geografía*, Universidad Blas Cañas, n° 12, 1996.

<sup>20</sup> Este tema es abordado por Lorena Godoy en su artículo "Armas ansianas de triunfo: dental, aguja, tijeras", en el volumen colectivo editado por ella *Disciplina y descasto: construcción de identidad en Chile. Siglos XIX-XX*. Santiago, SURCEDIM, 1995.

llevada a cabo, lo que se ha buscado es analizar los modos como se ha transmitido en la práctica educacional las percepciones y certidumbres respecto al rol que en ella les cabía a niños y niñas. La creación de planes de enseñanza diferenciados, la asociación temprana de la educación femenina con las labores manuales son entre otros, matices que pueden examinarse a la luz de este enfoque. Lo mismo es válido al aplicarlo al ámbito de la construcción social de la figura del profesorado, donde la presencia femenina encuentra un espacio de integración tempranamente legitimado mediante la docencia escolar.

En el caso de la escolarización enfocada a los indígenas, también podemos darnos cuenta que hay un amplio espacio de maniobra para articular diversas investigaciones sobre el tema<sup>21</sup>. La forma que adoptó la escuela dirigida a los pueblos nativos se constituye en una encrucijada entre la tendencia centralista y homogeneizadora que ha tenido la educación republicana desde mediados del siglo XIX y las particularidades que ofrecía la cultura mestiza de fuerte componente indígena que, por ejemplo, tuvo lugar en la Araucanía. Ante tal panorama parece interesante imaginar una investigación que saque a luz aspectos tales como la progresión de la escolarización en suelo mapuche, los grados de aculturación y contraculturación que se manifestaban en la puesta en escena de la enseñanza; los tintes del discurso civilizatorio y centralizador y sus mutaciones a través de los años, entre otros tantos posibles caminos de búsqueda histórica.

Hemos indicado un breve elenco de posibles campos temáticos, muchos de los cuales ya han recibido alguna atención y pueden ser profundizados en su capacidad explicativa en la medida que siempre tengan en perspectiva la integración de lo escolar en el contexto mayor de la sociedad. Esta dialéctica entre escuela y sociedad ofrece por su parte, uno de los múltiples puntos de entrada para la reflexión teórica necesaria para encarar una investigación histórica de la educación en nuestro país. Al plantearse el asunto de la imbricación entre espacio escolar y contexto histórico, es relevante preguntarse por la pertinencia de establecer líneas de evolución cronológica del proceso educacional que sean correlatos de divisiones temporales de

<sup>21</sup> Sol Serrano ha analizado este asunto desde la óptica escolarizadora en su artículo "De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX", en *Historia*, n°29, 1996.

otra naturaleza. Cabe examinar si hay una coherencia estricta entre los procesos económicos o políticos a nivel nacional y los del mundo de lo escolar. Desde la óptica de una formulación de políticas educacionales, no cabe duda que tal sincronía puede ser establecida, incluso coincidiendo con parcelas cronológicas más distinguibles aún, tales como los períodos presidenciales. Tal es la confianza de una historia de la educación entendida de modo convencional. Sin embargo, en el espacio escolar y en los procesos educacionales notamos la convivencia de múltiples líneas temporales: pueden ser percibidos ciclos que no constituyen una mera transposición de los procesos de otro orden que se dan en la realidad. De tal modo, lo escolar está sujeto a vaivenes temporales que lo sujetan firmemente a las oscilaciones económicas, políticas o sociales, pero también posee una temporalidad en cierto modo autónoma que está por descubrirse al enfocar a la escuela en su naturaleza poli significativa y caleidoscópica. Ello requiere que se genere una escuela de reflexión epistemológica acerca de la elaboración de la historia de la educación en Chile, terreno en el que hay una cierta desventaja con respecto a los progresos que la disciplina ha logrado en otros países, en los cuales la reflexión teórica corre a parejas con la investigación de campo y el desarrollo de monografías que permiten avanzar hacia panoramas generales satisfactorios<sup>22</sup>.

En el plano de las iniciativas académicas tendientes a fortalecer una reflexión histórica sobre la educación en Chile debe tenerse en cuenta la serie de jornadas de Historia de la Educación Chilena, llevadas a cabo por la Sociedad Chilena de Historia de la Educación con desigual cercanía respecto a los nuevos enfoques que hemos indicado anteriormente. No obstante, se ha convertido en un espacio periódico de intercambio de diversas ponencias y de formación de una comunidad académica extendida a lo largo de varios centros universitarios del país. También ha sido una instancia fructífera en este camino el desarrollo en nuestro país del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana en mayo de 1998, llevado a cabo con la amplia participación de ponentes de diversos centros académicos de España y América Latina. En dicha

<sup>22</sup> Para el caso de Argentina, un claro testimonio de estas tendencias de reflexión teórica puede encontrarse en el volumen compilado por Héctor Rubén Cucuzza *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996.

ocasión se ha podido confrontar los desarrollos recientes de nuestra historiografía de la educación con las de países que han consolidado ya una importante tradición en la materia, tales como Argentina, Colombia y México.

Todos los factores que hemos mencionado permiten avizorar que el desarrollo de la historia de la educación en Chile se encuentra en una coyuntura de favorable ampliación temática. Sin embargo, en el tránsito por los *derroteros* a través de los cuales marchar hacia un conocimiento remozado del pasado histórico de la educación en nuestro país, no se ha logrado según nuestro punto de vista, un acuerdo favorable entre los protagonistas ni una certeza institucional acerca del valor de esta empresa: así, en el caso de la educación de nuestro país, notamos como tareas urgentes la inclusión de estos temas en el currículum de los futuros profesores mediante cátedras básicas de Historia de la Educación en Chile, especies no muy difundidas en la formación pedagógica actual en el país, y la configuración de una comunidad académica que pueda presentar una cohesión más sólida, fértil y provechosa que la que hoy ofrecen las dos ramas casi paralelas e inconexas de los *historiadores* y los *pedagogos* al abordar el tema. Nuestro conocimiento de las diversas y múltiples alternativas inscritas en el desarrollo de la educación en Chile y la aproximación al rostro histórico de sus protagonistas bien valen tal esfuerzo.

Fecha de recepción: 3 de junio de 2002.

Fecha de aceptación: 21 de septiembre de 2002.

## LOS LIBROS DE TEXTO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA, ¿UN NUEVO CAMPO DE INVESTIGACIÓN?

Jean-Louis Guereña

*Universidad François Rabelais, CIREMIA,*

*Tours, Francia*

El dinamismo de la investigación española en el campo de la historia de la educación sobre todo para la época contemporánea, es hoy en día reconocido por todos los estudiosos del tema<sup>1</sup>. En muy poco tiempo, la historia de la educación en España se ha consolidado plenamente como un territorio específico de investigación, en relación con la estructuración académica del sector (en el marco de departamentos especializados -por lo general de teoría e historia de la educación, o de educación comparada e historia de la educación- presentes hoy en la casi totalidad de las universidades españolas), y gracias también a la capacidad de movilización colectiva de los historiadores españoles de la educación.

La España post-franquista ha sabido pues -por lo menos en este sector- superar sus divisiones y dotarse de espacios colectivos de

<sup>1</sup> Marie-Madeleine Compère, *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Bern-Paris, Peter Lang-Institut National de Recherche Pédagogique, 1995, pp. 67-69; Jean-Louis Guereña (ed.), *L'Enseignement en Espagne XIV-XX siècles*, número monográfico de la revista *Histoire de l'Éducation*, Paris, n° 78, mayo de 1998, 295 p.

discusión y de expresión, entre los cuales conviene destacar en primer lugar la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDE). Fundada como tal en 1989, pero cuyos antecedentes remontan a diez años atrás, ha logrado agrupar a lo esencial de los investigadores interesados y ha podido organizar de manera regular coloquios y manifestaciones científicas<sup>1</sup>. Tampoco podemos olvidar por otra parte la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*, editada en Salamanca y con 19 números anuales publicados desde 1982, y que sirve de importante foro de expresión para los historiadores españoles de la educación<sup>2</sup>.

La fuerte presencia de investigadores españoles en las principales reuniones internacionales de la disciplina es otra prueba manifiesta de este dinamismo. Tres congresos de la ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*) se han celebrado en España, el de Salamanca en 1985 sobre la historia de las universidades<sup>3</sup>, el de Barcelona en 1992 sobre la historia de la educación física y del deporte<sup>4</sup>, y el de Alcalá de Henares en 2000 sobre la historia de los manuales escolares<sup>5</sup>, tema sobre el cual volveremos más detenidamente.

<sup>1</sup> Julio Ruiz Berrio, "La investigación española en Historia de la Educación: La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía", 2º *Encuentro de Historia de la Educación en Portugal*, Lisboa, Fundação Calisto Tanzi Galgenbran, 1986, pp. 153-174, y "La Sociedad Española de Historia de la Educación", en Antonio Novoa y Julio Ruiz Berrio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, pp. 23-33; Agustín Escolano, "La société espagnole d'histoire de l'éducation", *Histoire de l'Éducation*, Paris, n° 78, mayo de 1998, pp. 235-243.

<sup>2</sup> Agustín Escolano, "La revista interuniversitaria 'Historia de la Educación': Primera década (1982-1991)", en *Educación y emprendimiento. De Vives a Comenius. VII Coloquio nacional de historia de la educación*, Málaga, 1993, Málaga, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Málaga, 1993, pp. 313-319; Leoncio Vega Gil, "La revista *Historia de la Educación* (1982-1997)", *Histoire de l'Éducation*, Paris, n° 78, mayo de 1998, pp. 248-257.

<sup>3</sup> *Higher Education and Society: Historical Perspectives. VII International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985, 2 vols.

<sup>4</sup> *Education, Physical Activities and Sport in a Historical Perspective. XIV ISCHE Conference 1992. Conference Working Papers*, Barcelona, Imprenta Barcelonina, 1992, 2 vols.

<sup>5</sup> Mª del Mar Del Pozo Arceles, Jerroon Dekker, Frank Simun y Wayne Urben (eds.), *Books and Education: 500 years of reading and learning. Paedagogica Historica*, Göttingen, vol. XXXVII, n° 1, 2002, 412 p., y Joan-Lluís Guerra, Gabriela Gassner y Mª del Mar Del Pozo (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina siglos XIX y XX*, Madrid, UNED, 2003.

## Hacia una historia social de la educación

Los historiadores españoles de la educación han sabido separarse pues progresivamente de la vieja historia de la pedagogía y de las corrientes pedagógicas tal como venía practicándose tradicionalmente para abordar otros territorios de investigación en relación con los objetos y los métodos de la historia social<sup>6</sup>. Podemos fechar el inicio de esta renovación y de esta expansión del campo histórico-educativo en 1982, fecha que marcaba un doble aniversario, el del primer centenario de la creación del Museo Pedagógico Nacional en Madrid y el de la celebración del primer congreso nacional pedagógico. Ese año tuvo lugar en efecto, por iniciativa de la entonces denominada Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, el primer coloquio nacional de historia de la educación en Alcalá de Henares sobre las innovaciones educativas en España en el siglo XIX<sup>7</sup>, se publicó el primer número de la revista-anuario *Historia de la Educación*, y se formalizó la Sociedad catalana de historia de la educación (*Societat d'història de l'educació dels països de llengua catalana*)<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Julio Ruiz Berrio, "El método histórico en la investigación histórica de la educación", *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n° 134, 1976, pp. 449-475; Pere Solà Gussinyer, "Essai de bibliographie critique de l'histoire de l'éducation en Espagne (Périodes modernes et contemporaines)", *Paedagogica Historica*, Göttingen, vol. XXII, 1981, pp. 137-136; Federico Gómez Rodríguez de Castro, "Die Geschichte der pädagogischen Historiographie in Spanien seit 1939", en *Die historische Pädagogik in Europa im den USA*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1985, pp. 149-166; José María Pinedo Arroyo, "Historia de la educación: Estudio bibliométrico de las publicaciones periódicas en España (1949-1976)", *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 5, 1986, pp. 423-430; Alejandro Tiana Ferrer, *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, UNED, (Cuadernos de la UNED, 63), 1988, 161 p.; Agustín Escolano Berrio, "La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones y nuevas tendencias", en Antonio Novoa y Julio Ruiz Berrio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal*, op. cit., pp. 65-83; Joan-Lluís Guerra, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Dos años de investigación*, Madrid, C.I.D.E. (Investigación), 92, 1994, 594 p.; Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, 332 p.

<sup>7</sup> Las actas fueron publicadas en el n° 2 (1983) de la revista *Historia de la Educación*. Desde entonces, todas las actas de los coloquios nacionales de historia de la educación han sido objeto de publicaciones específicas, desgraciadamente de difusión confidencial.

<sup>8</sup> Las primeras jornadas catalanas de historia de la educación (*Jornades d'història de l'educació dels països catalans*) se celebraron a fines de 1977. Ver Pere Solà i Gussinyer, "La Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua catalana", en Antonio Novoa y Julio Ruiz Berrio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal*, op. cit., 1993, pp. 35-38, y Jordi Muntis i Puigol-Busquets, "La Société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane", *Histoire de l'Éducation*, Paris, n° 78, mayo de 1998, pp. 243-248.

Los programas de los coloquios de la Sociedad Española de Historia de la Educación y de las sociedades equivalentes en el seno de las comunidades autónomas (la catalana por supuesto pero también la gallega -que publica la revista *Sarmiento*- o la castellano-leonesa), así como los índices de la parte monográfica de los números de la revista *Historia de la Educación* permiten hacerse una idea de las principales direcciones de investigación que puede seguirse en el *Boletín de Historia de la Educación* publicado por la Sociedad Española de Historia de la Educación (35 números publicados hasta junio de 2002) <sup>10</sup>.

Cabe precisar que este desarrollo de las investigaciones en el campo de la historia de la educación se debe casi exclusivamente a la diferencia de lo que ha ocurrido en otros países (como en Francia por ejemplo), a la expansión de los departamentos correspondientes integrados en Facultades de Ciencias de la Educación o de Pedagogía, sin -o con apenas- contactos con sus homólogos historiadores "generales" (afincados en departamentos de Historia), lo que ha podido suponer alguna limitación. ¿Elo significa -salvo algunas excepciones- una dimisión, por lo menos temporal, o una falta de interés por parte de los historiadores "generales", empeñados en otra clase de investigación <sup>11</sup>? Se puede observar también que los principales estudiosos del tema fuera de las Facultades de Educación, se encontraban en Derecho (Mariano Peset) o en Geografía (Horacio Capel). Pero podemos apuntar un cambio relativamente reciente como por ejemplo, la celebración del tercer coloquio de la Asociación española de Historia contemporánea verificado en Valladolid en 1996 y abierto a las cuestiones educativas <sup>12</sup>, o de las XIII Jornadas de Estudios Históricos organizadas por el Departamento de Historia Medieval,

<sup>10</sup> Ver también J. Ruiz Berrio, A. Bernal Manzanera, M.ª R. Domínguez, V. M. Juan Sobroy (eds.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del inventario de Tarazona*, Ministerio de Educación y Cultura-Institución "Fernando el Católico", 1999, 2 vol., 620-618 p.

<sup>11</sup> La historia de la educación se hallaba así ausente del balance historiográfico verificado en ocasión del Xº coloquio del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Fao animado por Naniel Tahón de Lara (*Historiografía española contemporánea*, Madrid, Siglo XXI, 1980, 498 p.)

<sup>12</sup> *Cultura y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea*, Valladolid, Universidad de Valladolid (Serie "Historia y Sociedad", n.º 65), 1998, 214 p. Ver Antonio Viqueo Prago, "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", pp. 165-183, y Jean-Louis Guereña, "Resumen de Comunicaciones a la Sección Educación y Cultura", pp. 185-193.

Moderna y Contemporánea en 2001 <sup>13</sup>. Esperamos por nuestra parte, que este necesario encuentro entre dos comunidades científicas seguirá produciéndose.

También cabe apuntar que lo esencial de las investigaciones llevadas a cabo para la época contemporánea desde 1982 lo ha sido sobre la historia de la alfabetización y de la escolarización elemental <sup>14</sup>, así como, en una menor medida, en el terreno de la educación popular <sup>15</sup>, mientras que la historia de las universidades y de la enseñanza superior, ya consolidada principalmente en los departamentos de Historia del Derecho ha seguido cultivándose <sup>16</sup>, y que la historia de la enseñanza secundaria ha empezado a emerger <sup>17</sup>.

En estos diferentes campos y por evidentes razones de proximidad de las fuentes así como por las facilidades editoriales ofrecidas por las distintas colectividades territoriales, los investigadores españoles han privilegiado la monografía local no siempre situada en su marco de conjunto. Pero parece que ya llegó la hora de la síntesis, a menudo colectiva <sup>18</sup>.

<sup>13</sup> Peter Burke, José Luis Martín Martín, Teresa Novas Rodríguez, Jean-Louis Guereña y otros, *Balances y transiciones de conocimientos en la Historia*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca (Acta Salmanticensis, 116), 2002, 345 p.

<sup>14</sup> Jean-Louis Guereña (ed.), *Alfabetización y escolarización en España. Diez años de historiografía*, *Bulletin d'histoire Contemporaine de l'Espagne*, Bordeaux, n.º 14, diciembre de 1991, pp. 12-58 y Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea*, op. cit., 1994.

<sup>15</sup> Jean-Louis Guereña, "Un nouveau territoire de l'histoire Sociale? L'Éducation populaire en question", *Bulletin d'histoire Contemporaine de l'Espagne*, Bordeaux, n.º 17-18, junio-diciembre de 1993 [*L'histoire Sociale en débat*], pp. 106-124; Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana Ferrer, "La educación popular", en Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea*, op. cit., pp. 141-171; Jean-Louis Guereña (ed.), *La educación popular en los siglos XIX y XX*, Parte Monográfica de *Historia de la Educación*, Salamanca, n.º 20, 2001.

<sup>16</sup> Mariano Peset, *Introducción a Elementos y estudiantes*, Valencia, Universidad de Valencia, 1989, vol. 1, pp. XX-XXXI, y a *Doctores y Escuelas. II Congreso internacional de Historia de las Universidades hispánicas* (Valencia, 1995), Valencia, Universitat de València (Col·lecció Cinc Segles, 1998, vol. 1, pp. 17-56; Jean-Louis Guereña y Eve-Marie Pail, *Introducción a l'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen-Age à nos jours. I-Structures et Acteurs*, Toulouse, Publications de l'Université de Tours (Série "Études Hispaniques", XI-XII), 1991, pp. 1-68, y a *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen-Age à nos jours. II-Étapes, contenus, images*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série "Études Hispaniques", XII-XIV), 1998, pp. 1-VIII; José María Hernández Díaz, "L'Université dans l'Espagne contemporaine (1812-1983)", *Annuaire de l'Éducation*, Paris, n.º 78, mayo de 1998, pp. 31-56.

<sup>17</sup> Jean-Louis Guereña, "La enseñanza secundaria en la historia de la Educación en España", *Historia de la Educación*, Salamanca, n.º 17, 1998, pp. 415-443.

<sup>18</sup> Bernardino Delgado Criado (ed.), *Historia de la Educación en España y América*, Volumen 1. *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Volumen 2. *La Educación en la España*



Quisiéramos insistir aquí en las investigaciones llevadas a cabo en torno a la historia de los manuales escolares, un sector actualmente en plena expansión en España.

### Investigación y demanda social sobre el libro de texto

El interés de los investigadores españoles hacia los manuales escolares (o libros de texto) es relativamente reciente<sup>19</sup>, e indica una renovación y una inflexión indudable en las investigaciones llevadas a cabo en el marco de la historia de la educación<sup>20</sup>. Un programa colectivo de censo y de estudio de los manuales escolares en la época contemporánea, en el cual están asociadas numerosas universidades, se halla actualmente en curso desde 1992 -el proyecto MANES [*Manuales Escolares de España*]- en el seno del departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid [U.N.E.D.]<sup>21</sup>, siguiendo el ejemplo de lo realizado (y sigue siéndolo) en Francia por el Instituto

moderna (Stylus XIV-RIII) y Volumen 3. *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM-Ediciones Norata, 1994; Bernabé Bartolomé Martínez (ed.), *Historia de la acción educativa de la Iglesia en España. I. Etapas Antigua, Media y Moderna. II Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Auntes Crisianos, 1995 y 1997; José María Ferrás Llop (ed.), *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, 580 p.; Agustín Escalona Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, 650 p. y *De la posguerra a la reforma educativa. 1998*, 570 p.; Agustín Escalona Benito, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, variación y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, 306 p.; Josep González-Agudo, Salomé Matipis, Alejandro Mayorduno, Berta Sureda, *Tradicit i innovació pedagògica. 1898-1938. Història de l'ensenyament*, Catalunya, Illes Balears, País Valencià, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans-Publicacions de l'Abadía de Montserrat (Biblioteca Abat Oliba), 2002, 737 p.

<sup>19</sup> José María Hernández Díaz, "Español escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza", en Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea*, op. cit., pp. 191-215; Manuel De Puellas Benito (ed.), *Los manuales escolares en la historia*, Parte monográfica de la revista *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 19, 2000, pp. 1-203.

<sup>20</sup> Manuel De Puellas Benito y Alejandro Tiana Ferrer, "Los manuales escolares dans l'Espagne contemporaine", *Revue de l'Éducation*, Paris, nº 38, mayo de 1998, pp. 109-152; Rafael Valls Morera, "De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española", *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 18, 1999, pp. 169-180.

<sup>21</sup> Federico Gómez de Castro, "Le programme MANES: les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1800-1990)", *Revue de l'Éducation*, Paris, nº 38, mayo de 1998, pp. 258-263.

Nacional de Investigación Pedagógica [*Institut National de Recherche Pédagogique*] con el proyecto EMMANUELLE elaborado bajo la dirección de Alain Choppin<sup>22</sup>.

Está claro que existe una demanda social en esta dirección. Los "viejos" manuales están de moda. Se puede observar al respecto, y en particular desde la publicación en 1994 (y la representación teatral ulterior seguida de la reciente adaptación cinematográfica) del libro de Andrés Sopeña Monsalve *El florido pensil*<sup>23</sup>, un interés (y un éxito popular) editorial constante hacia los manuales de la época franquista (no sin alguna nota nostálgica, del tipo "la escuela que he conocido"), marcado por la reedición en facsimil de varios manuales (comparable a la "moda" por los manuales de urbanidad del siglo XIX), como la famosa *Enciclopedia Álvarez*, un verdadero *best seller* de la época, y la celebración de múltiples exposiciones sobre libros de texto<sup>24</sup>. Según Sopeña, su libro trata de "la narración vital y quintaesenciada de lo que fue la (des)educación de varias generaciones de españoles de la posguerra en clave nacional-individualista, un espejo fiel del fascismo postizo del régimen y de la básica estulticia de los constructores y divulgadores de su ideología"<sup>25</sup>.

Finalmente, los objetivos ideológicos y políticos de los manuales escolares han sido recientemente puestos en evidencia durante la polémica desarrollada en 1997 en las comunidades autónomas más reivindicativas y más sensibles a la cuestión (Cataluña y el País Vasco) acerca del proyecto del Ministerio español de Educación (entonces el *Ministerio de Educación y Cultura*) sobre los contenidos mínimos comunes a toda España de las enseñanzas de Geografía, Historia, Lengua y Literatura castellanas en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), lo que se ha calificado de "polémica de las Humanidades".

<sup>22</sup> Alain Choppin (ed.), *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 7. Bilan des études et recherches*, Paris, I.N.R.E., 1995, 157 p.; "Los manuales de ayer a hoy: el ejemplo de Francia", *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 19, 2000, pp. 13-37, y "Histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux", en M<sup>e</sup> del Mar Del Pozo Andrés, Jerome Dubler, Frank Senn y Wayne Urban (eds.), *Books and Education*, op. cit., 2003, pp. 21-49.

<sup>23</sup> Andrés Sopeña Monsalve, *El florido pensil. Atención de la escuela franquista*, Barcelona, Critica, 1995 (1<sup>a</sup> ed., 1994), 245 p.

<sup>24</sup> Un ejemplo, *El Libro y la Escuela*, Libro conmemorativo de la exposición, Biblioteca Nacional, Madrid, 1992. Madrid, Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, 1992, 140 p.; o *Recuerdos de un olvido. Los libros en que aprendimos*, Fondo bibliográfico documental y material de Javier Cabrerizo Goringo, Ministerio de Prado, Valladolid, 2 al 29 de abril de 1997, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1997, 182 p.

<sup>25</sup> Andrés Sopeña Monsalve, *El florido pensil*, op. cit., p. 15.

El libro de texto no es pues un libro como los demás y hay que tener en cuenta en su estudio la realidad compleja de este objeto cultural.

### La UNED y la investigación en la Historia del libro escolar

No cabe la menor duda de que la UNED (su departamento de Historia de la Educación y Educación comparada) a través del programa MANES ha desempeñado desde hace algunos años un destacado papel, por su capacidad de movilización en la historia del libro de texto, un objeto de estudio relativamente novedoso.

Los resultados alcanzados son ya importantes. Gracias a la dinámica red de investigación facilitada por MANES, una importante base de datos de varios miles de manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX (con su precisa descripción bibliográfica y su localización) ya se halla disponible a todo público via Internet<sup>20</sup>, una biblioteca especializada ha sido creada, cobijada en la Biblioteca central de la UNED intentando colmar las lagunas de las grandes bibliotecas públicas al respecto, varios coloquios se han celebrado sobre el tema y una valiosa colección de publicaciones iniciada en 1997 ofrece a los investigadores interesados tanto publicaciones de fuentes documentales de difícil localización (legislación, manuales autorizados) como varias monografías sobre diversos aspectos de la historia del libro de texto<sup>21</sup>.

La UNED tiene también un papel pionero ya que ha puesto en marcha un programa de doctorado específico en este campo, lo que permite abrir el futuro, iniciando a jóvenes investigadores en el tema (lo que no supone por supuesto, ni mucho menos, que la UNED sea la única universidad con tesis en curso sobre Historia del libro escolar).

<sup>20</sup> <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.htm>

<sup>21</sup> M<sup>o</sup> Paz Labrao Barrio, *Libros de iniciación a la lectura y a la escritura (1926-1994)*, 1997, 94 p.; Teresa Rabaza Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas normales de España (1839-1901)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie "Proyecto MANES"), 2001, 453 p.; Manuela López Marín, *El fenómeno librario del Franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1926-1945)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie "Proyecto MANES"), 2001, 249 p.; Julio Ruiz Barrio, Anastasio Martínez Navarro, Carmen Cuñenat, Miryam Carroño, *Le Editorial Caligra, un agente de modernización educativa en la Restauración*, Madrid, UNED Ediciones (Serie "Proyecto MANES"), 2002, 238 p.

Por supuesto, la UNED no es (hasta ahora, por lo menos) el equivalente del Instituto Georg Eckert (en Braunschweig, Alemania) que tiene no sólo una historia mucho más antigua (desde 1951 a través del "Instituto Internacional para el Mejoramiento de libros de textos"), sino un enfoque internacional (con su denominación actual a partir de 1975 de "Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre libros de texto"), además de una perspectiva mucho más amplia (no sólo histórica por lo tanto), y naturalmente medios mucho más considerables que le permiten por ejemplo editar desde 1979 una revista trimestral (*Investigación internacional sobre libros de textos - Internationale Schulbuchforschung*), presente naturalmente en la Biblioteca central de la UNED y disponer de una biblioteca especializada de más de 150.000 volúmenes<sup>22</sup>.

Actualmente, con la colaboración de profesores-investigadores de toda España, varios países de Latinoamérica, Portugal y otros, el proyecto (personalmente prefiero decir el programa) MANES representa sin embargo, el único y valioso esfuerzo colectivo de envergadura dentro del mundo ibérico e ibero-americano, lo que no significa que no haya otras empresas colectivas más centradas sobre tal o cual aspecto (en Cataluña o en Andalucía por ejemplo), conectadas además a MANES.

Nos parece absolutamente necesario evitar la dispersión de las investigaciones, lo que no significa absolutamente tener la pretensión de la hegemonía. Por otra parte como bien se sabe, y en ausencia de una "gran" biblioteca sobre libros de texto (equivalente a la Biblioteca del INRP de Francia o del Instituto Georg Eckert de Alemania) existen varias tentativas más o menos parciales, entre las cuales cabe mencionar los importantes fondos de manuales depositados en la Biblioteca Castilla y León de Burgos.

### Un rápido balance historiográfico

No intentaremos aquí realizar un balance exhaustivo de los estudios sobre libros escolares previsto en otro marco, sino recordar algunos.

<sup>22</sup> Verónica Radkau García, "Los estudios del Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto", *Diáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, n.º 10, 1996, pp. 3-9, y "¿Una lucha contra los molinos? El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares", *Historia de la Educación*, Salamanca, n.º 19, 2000, pp. 39-49.

elementos que nos parecen importantes. Desde luego, el camino recorrido desde la valoración realizada por José María Hernández Díaz en 1994 es realmente impresionante<sup>20</sup>.

Aunque existan algunos estudios aislados (en revistas de Literatura, de Filosofía, de Teología o de Historia) anteriores a esas fechas<sup>21</sup>, las primeras investigaciones en el campo hispánico y en el sector de la Historia de la Educación, pueden fecharse globalmente en torno a 1982-1983, paralelo al "nacimiento" de la Historia de la Educación como disciplina científica en España con la publicación de la primera revista especializada o la celebración del primer coloquio nacional. Y en un artículo publicado en *Historia de la Educación* en 1983, Buenaventura Delgado llamaba precisamente la atención sobre los libros de texto como fuente para la historia de la educación<sup>22</sup>.

Las primeras investigaciones concretas no siempre dentro del campo de la Historia de la Educación, se han centrado en la enseñanza secundaria con aportaciones monográficas sobre determinadas materias, como la Filosofía<sup>23</sup>, la Geografía<sup>24</sup>, la Historia<sup>25</sup>, o la Literatura<sup>26</sup>. También puede señalarse el estudio de los libros de texto utilizados para la formación de maestros en las Escuelas Normales<sup>27</sup>.

<sup>20</sup> José María Hernández Díaz, "Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza", *op. cit.*, pp. 203-206.

<sup>21</sup> Por ejemplo, Alfredo Carballo Picazo, "Los estudios de prosodia y de métrica españoles en el siglo XIX y XX. Notas bibliográficas", *Revista de Literatura*, Madrid, VIII, n.º 15, julio-septiembre de 1956, pp. 23-26; Eduard Rey, *Estudio diacronológico de la Filosofía en el bachillerato español (1807-1957)*, Madrid, C.S.I.C., 1975, XII-285 p.; León Esteban Mateo, "La enseñanza del "catocismo" en la política legislativa escolar decimonónica (1808-1874)", *Revista Española de Sociología*, Madrid, vol. 37, 1977, pp. 111-155; Antonio Heredia, "La filosofía en el bachillerato español (1938-1975)", *Actas del Primer Seminario de Historia de la Filosofía Española*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1978, pp. 83-118; I. Cal Freire y otros, "La decadencia española del siglo XVII en los textos de bachillerato (1938-1979)", en *Homenaje a Antonio Domínguez Ortiz*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanzas Medias, 1981, pp. 889-914.

<sup>22</sup> Buenaventura Delgado, "Los libros de texto como fuente para la historia de la educación", *Anuario de la Educación*, Salamanca, n.º 2, 1981, pp. 352-358.

<sup>23</sup> Antonio Heredia Soriano, *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era jacobina (1833-1868)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1982, 440 p.

<sup>24</sup> Alberto Luis Gómez, *La geografía en el bachillerato español (1838-1970)*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985, 346 p.

<sup>25</sup> Rafael Valls Mirada, *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1955)*, Valencia, I.C.E. de la Universidad Lliure de València, 1984, 153 p.

<sup>26</sup> Fernando Valls, *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1938-1952)*, Barcelona, Ansel Bosch, Editor, 1983, XVI-198 p.

<sup>27</sup> M.ª A. Soler Galada, "Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las escuelas normales desde su creación hasta 1868", *Anuario de la Educación*, Salamanca, n.º 2, 1983, pp.

Quisiera resaltar también el primer trabajo que aparece en España, siguiendo el modelo de análisis del I.N.R.P. y de la base *EMANUELLE* sobre la producción de obras escolares<sup>28</sup>. Sus autores han estudiado el caso balear entre 1775 y 1975, recopilando un total de 631 manuales publicados en las Islas, bien catalogados y localizados. Un importante aparato bibliográfico y explicativo ayuda a comprender el sentido de tal producción, la influencia de determinados autores y manuales, las imposiciones de la reglamentación oficial y de las empresas editoriales, la incidencia sobre la sociedad y la educación balear, bien contextualizada en el marco general del Estado.

En cierto modo y en su conjunto, nos parece que globalmente la situación de la investigación española en la materia es realmente positiva. El Congreso de la ISCHE celebrado en España en septiembre del año 2000 en Alcalá de Henares, sobre esta misma temática representó en cierto modo un reconocimiento y un impulso.

Una situación positiva desde luego: disponemos en efecto gracias al tesón de Agustín Escolano partidario hace tiempo del estudio de la "manualística" -término que nos parece ha acuñado y utiliza con frecuencia<sup>29</sup>- y con la colaboración de decenas de investigadores, de una síntesis magníficamente editada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (la famosa *Historia ilustrada del libro escolar en España*, editada en 1997 -*Del Antiguo Régimen a la Segunda República*- y 1998 -*De la posguerra a la reforma educativa*<sup>30</sup>), lo que muchos fuera de España nos envidian desde luego. Por supuesto, todo no está dicho en dos gruesos volúmenes, pero se trata de una empresa colectiva representativa.

Dentro de las empresas colectivas y que completan en cierto modo los dos volúmenes citados, cabe señalar los tres coloquios celebrados bajo el patrocinio de MANES, el primero de carácter general en Madrid

87-95; Alejandro Avila Fernández, *Los escuelas normales españolas durante el siglo XIX. Disposiciones legislativas y libros de texto*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1986, pp. 131-169 ("Libros de texto aprobados por el Gobierno para su uso en las Escuelas Normales").

<sup>28</sup> Bernat Sureda García, J. Vallesgu E. Alós, *La producción de obras escolares en Mallorca (1775-1975)*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1992, 256 p.

<sup>29</sup> Agustín Escolano Benito, "The Historical Codification of the Manualistics in Spain", en *31º del Mar del Pozo Andrés*, Jesús Dekker, Frank Simon y Wayne Irfan (eds), *Books and Education*, *op. cit.*, 2002, pp. 61-72.

<sup>30</sup> Agustín Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República, e Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, *op. cit.*

y editado bajo la dirección de Alejandro Tiana<sup>33</sup>, el segundo en Sevilla sobre los manuales de enseñanza secundaria bajo la de Nieves Gómez García y de Guadalupe Trigueros<sup>34</sup>, y el tercero sobre manuales en América latina bajo la responsabilidad de Gabriela Ossenhach y Miguel Somoza<sup>35</sup>. Numerosas monografías referidas a cada una de las principales asignaturas, nos permiten conocer la tipología y la evolución de los libros de texto<sup>36</sup>.

Disponemos sobre todo de importantes instrumentos de trabajo, de edición de fuentes y documentos que no son pues sino material asequible para acercarse a una verdadera historia global del libro de texto (y decir esto no significa restar mérito alguno a sus editores y recopiladores). Nos referimos por supuesto a los tres volúmenes (por ahora) compilados de forma exhaustiva por José Luis Villalain quien reúne, por una parte, la legislación relativa a los libros de texto<sup>37</sup> y por otra, las listas de libros de texto aprobados oficialmente (lo que no significa que los manuales hayan sido utilizados efectivamente)<sup>38</sup>.

Quisiéramos recordar por otra parte que no toda la investigación referida a la Historia del libro de texto se realiza en el seno de las Facultades de Educación. Nos estamos refiriendo por ejemplo a la labor de Horacio Capel en el departamento de Geografía de la Universidad de Barcelona (sobre los manuales de Geografía)<sup>39</sup>, de Mariano Peset en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia (sobre

manuales universitarios y de enseñanza del Derecho)<sup>40</sup>, o de Adela Mora y del Centro sobre Historia de la Universidad en la Universidad Carlos III, que convocó en el año 2000, en torno a un coloquio sobre Historia de los manuales en la universidad española (*Manuales y textos de enseñanza en la Universidad Liberal*), y que demostró la ausencia de intercambios entre comunidades científicas gremialmente distintas, ya que desconocían la existencia y las publicaciones MANES<sup>41</sup>.

### ¿Nuevas perspectivas?, ¿Nuevos campos?

Nos parece en efecto que estamos en cierto modo ante una encrucijada o mejor dicho, que los instrumentos ofrecidos desde hace poco al investigador (base de datos, legislación, lista de libros aprobados) cierran en cierto modo un ciclo (*grosso modo*, los últimos quince años), y que se abre otro, que será por supuesto el que nosotros construiremos (nosotros mismos, "los viejos", y "los jóvenes" que encauzaremos en este campo de estudio).

Por supuesto, la historia del libro escolar (utilizo esta expresión sin pretender aquí hacer la distinción entre "manual", "libro de texto", "libro escolar"... ) no puede enfocarse de forma autónoma o aislada, sino dentro de la Historia de la Educación en general y de la Historia social en su conjunto, porque caeríamos en el mismo defecto de la antigua Historia de la Pedagogía (o de las ideas pedagógicas) enfocada de forma autónoma, sin relaciones con la Historia de las Políticas Pedagógicas, de las realidades educativas y otras.

El acercamiento a los libros escolares, su estudio más o menos pormenorizado, representa una etapa importante en la Historia de

de Barcelona, 1985, 355 p., *Geografía para todos. La geografía en la Enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Los Libros de la Frontera (Realidad geográfica, II, 1985, 235 p., y especialmente, pp. 121-183 ("Los libros de texto de geografía", "Los autores de libros de texto de geografía", "El contenido de los libros de texto de geografía"). Horacio Capel, Jordi Solé, Luis Urteaga, *El libro de Geografía en España (1800-1939)*, Barcelona, Universitat de Barcelona (Geocrítica. Textos de apoyo-CSIC, 1988, 213 p.

<sup>33</sup> Matías Peñal, "L'introduction des manuels d'enseignement dans les universités espagnoles au XVIII<sup>e</sup> siècle", en *De l'alphabetisation aux circuits du livre en Espagne XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*, Paris: Éditions du C.N.R.S., 1997, pp. 163-185.

<sup>34</sup> Pilar García Trobat, "Libertad de cátedra y manuales en la Facultad de Derecho (1845-1808)", *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, Madrid, n.º 2, 1998, pp. 37-58; Manuel Martínez Sotro, *El estudio del Derecho. Libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*, Madrid, Universidad Carlos III-Editorial Dykinson (Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad, 4), 2001, 118 p. (incluye la publicación de las listas de libros aprobados para las facultades de Derecho).

<sup>33</sup> Alejandro Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie "Proyecto MANES"), 2000, 469 p.

<sup>34</sup> María Nieves Gómez García, Guadalupe Trigueros Gorbillo (eds.), *Los Manuales de libro en la Enseñanza Secundaria (1812-1996)*, Sevilla, Editorial Cronos, 2000, 286 p.

<sup>35</sup> Gabriela Ossenhach, Miguel Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie "Proyecto MANES"), 2001, 571 p.

<sup>36</sup> Ver para la educación secundaria, Jean-Louis Guereña, "La enseñanza secundaria en la historia de la Educación en España", *Historia de la Educación*, Salamanca, n.º 17, 1998, pp. 433-436, y "La construcción de las disciplinas dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle", *Revue de l'Éducation*, Paris, n.º 78, mayo de 1998, pp. 38-66.

<sup>37</sup> José Luis Villalain Benito (ed.), *Manuales escolares en España. Tomo I: Legislación (1812-1935)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie "Proyecto Manes"), 1997, 192 p.

<sup>38</sup> José Luis Villalain Benito (ed.), *Manuales escolares en España. Tomo II: Libros de texto autorizados y censurados (1812-1874)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999, 646 p., y *Manuales escolares en España. Tomo III: Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie "Proyecto Manes"), 2002, 546 p.

<sup>39</sup> Horacio Capel y otros, *Curso para la geografía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1837)*, Barcelona, Ediciones de la Universidad

la Educación, que permite concretar el alcance de las políticas educativas (el "currículum" en su conjunto) y adentrarse cada vez más en la Historia de la escuela, en la Historia de los tiempos y espacios escolares<sup>19</sup>.

La investigación dentro del campo a la vez concreto y amplio de la Historia del libro escolar y del currículum plantea a su vez problemas específicos relacionados con la especificidad (y novedad) del material. Cabe interesarse a la vez en una historia interna (los contenidos) y externa (los aspectos formales) del libro de texto. Es verdad que faltan aún muchos puntos por conocer y en particular conocimientos fiables sobre el mundo de la edición escolar y de la edición en particular.

Nos parece en efecto que la primera "gran" asignatura pendiente dentro de la Historia del libro escolar es la Historia de la edición escolar (y la edición en general) en la cual se enmarca naturalmente la historia del libro escolar. Entre los pocos estudios disponibles, más o menos ambiciosos, cabe destacar el trabajo de Jean-François Botrel sobre la Editorial Hernando con la utilización de archivos privados<sup>20</sup>. Las síntesis realizadas hasta ahora no podían ser sino primeros intentos que habrán de ser completados (y seguramente renovados) próximamente<sup>21</sup>. La reciente publicación del estudio colectivo bajo la dirección de Julio Ruiz Berrio acerca de la Editorial Calleja representa sin duda un hito importante en esta vía<sup>22</sup>. La circulación entre España, América latina y Francia (con editoriales como Garnier por ejemplo) también

ha de profundizarse<sup>23</sup>, así como la perspectiva biográfica (sobre los autores/autoras de los libros de texto) y prosopográfica (o biografía colectiva)<sup>24</sup>.

Otro tema de estudio e íntimamente relacionado con el primero, nos parece el profundizar en los aspectos formales de los libros de texto, dentro de la relación ya perfilada entre historia interna y externa de los mismos. Estamos en presencia de libros específicos pero también de libros con todas sus características formales. El tema de las ilustraciones en particular ya enfocado por Cortés Giner y Colás Bravo en 1988<sup>25</sup>, nos parece uno de los puntos por estudiar. Algo se ha hecho en los dos últimos coloquios del CIREMIA en Tours sobre *Imageri y transmisión de saberes*, en particular el último de marzo pasado sobre *Texto e imagen*<sup>26</sup>.

Finalmente, dentro de la historia del currículo, el libro de texto ocupa desde luego un espacio central que cabe seguir ahondando, interesándose destacadamente en el uso efectivo del libro de texto, su difusión y recepción. También sería de interés profundizar en el espacio de la escuela privada, y claro está de la Iglesia en particular, siguiendo el ejemplo de lo realizado por Vicente Faubell sobre los escolapios<sup>27</sup>. Y si la casi totalidad de las investigaciones se ha referido a los siglos XIX y XX, en los cuales el libro de texto adquiere realmente su "mayoría de edad", no debemos olvidar que ya existe desde siglos atrás y que la forma (y el contenido) de las cartillas decimonónicas hereda naturalmente de sus predecesoras. En sentido inverso, el estudio actual del libro de texto, del mercado editorial específico que ha generado, ha de enfocarse con una perspectiva, una mirada, de historiador.

<sup>19</sup> Antonio Viñao Franco (ed.), *El espacio escolar en la historia*. Parte monográfica de *Historia de la Educación*, n.º 12-13, 1995-96, pp. 9-271; Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa*, op. cit.

<sup>20</sup> Jean-François Botrel, "Nacimiento et essor d'une maison d'édition scolaire: la Casa Hernando de Madrid (1828-1883)", *Livres et libraires en Espagne et au Portugal (XIV-XIX siècles)*. Actes du Colloque international de Bordeaux (25-27 avril 1988), Paris, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique (Collection de la Maison des Pays Ibériques 28), 1989, pp. 111-144, ampliado en su versión española, "Nacimiento y auge de una editorial escolar: la Casa Hernando de Madrid (1828-1883)", en *Libros, Prensa y Lectura en la España del siglo XIX*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Bibliotecas del Libro 53), 1995, pp. 380-470.

<sup>21</sup> Agustín Escotano Benito, "El libro escolar en la Restauración", en Hipólito Escolar (ed.), *La edición moderna. Siglos XIX y XX*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 145-369; Bernat Sorribes García, "La producción y difusión de los manuales escolares", en Agustín Escotano Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España del Arriago régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 69-100; Jean-Louis Guerra, "La edición escolar durante la Restauración", en Víctor Infantes y Jean-François Botrel, *Historia de la edición en España. Siglo XIX*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

<sup>22</sup> Julio Ruiz Berrio, Aracelis Martínez Navarro, Carmen Calmonas Miryam Carreño, *La Editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*, op. cit.

<sup>23</sup> Silvano Barque, "Daimon Casas, Pía: una editorial gerundense en Sudamérica", *Historia de las religiones educativas entre España y América. V Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1988, pp. 420-425.

<sup>24</sup> Consuelo Flecha Usáiz, "Mujeres educando a mujeres: amoras de libros escolares para niñas", en Jean-Louis Guerra, Gabriela Oshroch y M.ª del Mar Del Pozo (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, op. cit.

<sup>25</sup> Isabel Cortés Giner y F. Colás Bravo, "La imagen en los libros de texto de principios de siglo", *Actas del Encuentro nacional del libro de texto en EGB y preescolar*, Sevilla, I.C.E. Escuela de Magisterio, 1988, pp. 221-250; F. Colás Bravo y M.ª I. Cortés Giner, "Las imágenes en los textos escolares españoles de principios de siglo", *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, n.º 141, 1990, pp. 41-49.

<sup>26</sup> Jean-Louis Guerra, "Imágenes y manuales escolares. El caso de los manuales de ortografía españoles en el siglo XIX", *América a debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, Sevilla, n.º 1, Enero-Junio de 2002, pp. 37-48.

<sup>27</sup> Vicente Faubell Zapata, "Los libros de texto" ("Algunos enfoques a los libros de texto", "Libros de texto de enseñanza básica", y "Libros de texto en enseñanza media"), en *Acción educativa de los escolapios en España (1723-1845)*, Madrid, Fundación Santa María, 1987, pp. 261-316.

Un último punto que quisiera resaltar es la cada vez más necesaria comparación no sólo dentro de España, entre España y Latinoamérica, sino también entre varios países, tarea apenas iniciada, y que seguramente podría aportar mucho<sup>18</sup>. Estamos convencidos que la Historia de mañana será comparativa o no será. Lo cual naturalmente no es fácil, pero representa también, sin lugar a duda, una perspectiva entusiasta. No sólo el estudio "externo" en cierto modo y ya señalado del mercado editorial y de los intercambios en este sentido, sino de una perspectiva "interna" más de contenido de los manuales, lo que nos llevará a referirnos a la (posible) existencia de "modelos" en la materia y de su circulación.

### ¿Qué Historia del libro escolar?

Ante la posible evolución de las líneas de investigación en historia de los libros de texto (una parcelación disciplinar, cronológica y espacial), uno puede tener algunas "inquietudes". No sólo la Historia del libro escolar ha de permanecer inserta dentro de la Historia de la Educación, como lo indicaba más arriba, o sea que el libro de texto no puede ser realmente un objeto de estudio "en sí", sino que la perspectiva, el enfoque, ha de ser global.

Del mismo modo no estamos en contra de los necesarios estudios locales o regionales, pero insistimos en que siempre la perspectiva ha de ser global y general si no seguiremos cayendo en el peligro del fraccionamiento descriptivo de los estudios locales.

El libro de texto en su conjunto es un objeto cultural complejo que hay que intentar leer (e interpretar) en su complejidad mediante análisis diferenciales y comparativos sin aislarlo de los distintos contextos en los cuales cobra su significado. Tenemos que ir hacia una historia global de los libros de texto lo que significa por tanto, un acercamiento a la Historia global de la Historia de la Educación.

Fecha de recepción: 13 de octubre de 2001

Fecha de aceptación: 27 de mayo de 2002

<sup>18</sup> Sylvie Durando, Pierre Guibbert, "Les sommaires d'une histoire sommaire: Les tables des matières des manuels de la première Histoire (Allemagne, Angleterre, Espagne, France, Italie)", *Internationale Schulforschung*, vol. 21, n.º 2, 1999, pp. 125-146; Sylvie Durando, Pierre Guibbert, "Entrer dans l'Histoire... Les couvertures des manuels espagnols et français (1880-1980)", *Internationale Schulforschung*, vol. 18, n.º 3, 1996, pp. 367-410; Lucía Martínez Moctezuma, "El modelo francés en los textos escolares mexicanos de finales del siglo XIX", en Juan-Luis Guerrero, Gabriela Ossenbacht y M.ª del Mar Del Pozo (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina siglos XIX y XX*, op. cit.

## LA EVOLUCIÓN DE LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS (1961-2001)

Ivan Jablonka

Profesor de la Universidad de París IV-Sorbona

A menudo, la actitud de los investigadores franceses frente a los Estados Unidos ha oscilado entre dos actitudes: un escepticismo, cercano al desdén, y una fascinación ante su aparente modernidad. En ambos casos, se trata de una ignorancia mal asumida. Los investigadores en pedagogía y los historiadores de la educación han mostrado poco interés hacia los trabajos de sus colegas norteamericanos. Sin embargo, la educación en los Estados Unidos no sólo tiene una historia original y plurisecular, sino que la reflexión y los trabajos a los que ha dado lugar desde hace más de un siglo merecen toda nuestra atención. En efecto los Estados Unidos fueron "el primer país en crear un sistema de educación pública y gratuita abierta a todos, cuyos esfuerzos se centraron durante mucho tiempo en escolarizar a un considerable número de niños"<sup>1</sup>. Sus estructuras escolares, descentralizadas y enraizadas localmente, están organizadas sobre diferentes niveles lo que ha dado origen a un funcionamiento más sencillo (aunque priva el sistema de toda unidad). La historiografía

<sup>1</sup> M. Montagnon (2000) *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, p. 291, coll. Histoire de l'Éducation.

norteamericana de la educación se ha distinguido por su madurez y por su dinamismo. Como en Francia, los grandes historiadores han dejado huella sobre un material diverso y rico: el campo posee sus objetos preferidos, sus propias preguntas, su vocabulario, sus tradiciones, sus escuelas, sus debates, sus rivalidades locales, sus monstruos sagrados, sus mitos y sus lagunas. Este artículo pretende ofrecer al lector un panorama de la investigación contemporánea en los Estados Unidos en materia de historia de la educación, siguiendo el ejemplo de lo que Pierre Caspard ha hecho para el caso francés.<sup>1</sup> Por tanto, si este artículo logra inspirar a los investigadores en ciencias de la educación y a los historiadores en la temática norteamericana o simplemente los lleva a conocerla mejor, habré logrado mi objetivo. Esperamos que estas páginas den al lector la certeza de que la historiografía norteamericana de la educación no es ni imperialista ni simplista, ni está fuera del alcance, y que sería muy lamentable que los prejuicios y los fantasmas alejaran a los investigadores de estos trabajos cuya riqueza puede ser fecunda.

El estudio parte hacia 1960: un período marcado por la superioridad soviética en el dominio espacial y por el diseño de grandes programas sociales como resultado de la elección presidencial de Kennedy, en cuyo marco, la sociedad norteamericana comenzó a cuestionar su sistema educativo. De manera paralela se observa un cuestionamiento a la historiografía: entre la humillación del *Sputnik* en 1957 y la creación de la revista *History of Education Quarterly*, fundada en 1961 por una nueva generación de historiadores que cierra definitivamente la era "progresista". Esta ruptura que algunos comparan con la de los *Annales* en Francia, se traduce en una profunda renovación de las problemáticas y constituye el punto de partida de lo que podemos llamar la historiografía reciente.

<sup>1</sup> Los artículos de Pierre Caspard constituyen una referencia para la historiografía francesa de la educación. Sirvieron de modelo y fuente de inspiración, los siguientes trabajos: "La recherche en histoire de l'éducation: résultats d'une enquête", *Histoire de l'éducation*, no. 2-3, abril 1971, pp.5-17; "L'histoire de l'éducation en France: remarques sur la dynamique sociale d'un champ disciplinaire", *Faith Informa*, no. 1, décembre 1984, pp.5-23; "Histoire et historiennes de l'éducation en France", ponencia presentada en los *Recherches d'histoire sur l'éducation au Portugal* (14-16 octubre), Lisboa 1988, pp.157-152; "L'éducation sans histoire et l'État. L'exemple français", *Annali di storia dell'educazione*, no. 5, (1988), pp.101-113; "Vingt années d'histoire de l'éducation", *Histoire de l'éducation*, no. 85, janvier 2000, pp.73-87; y P.Caspard, G.Caplât, prefacio de L. Hoxby, *Genèse de l'éducation et de l'enseignement en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 14, pp.460-476.

La evolución de la historiografía propiamente dicha, "historia de la Historia de la Educación", retendrá en principio nuestra atención. La lenta toma de conciencia pero también las rivalidades científicas fueron construyendo poco a poco el campo de reflexión. Las condiciones de la investigación en los Estados Unidos son muy diferentes a las que se observan en Europa: las prioridades de los universitarios, la manera como se organiza la comunidad científica norteamericana así como los instrumentos de investigación de que dispone, influyen no sólo en la calidad de las obras y de los artículos publicados sino también en la cantidad de la producción. Aunque los temas en los que se interesa la historia de la educación norteamericana se asemejan a los que aborda la historiografía francesa, los estudios importantes, es decir, las obras de referencia, están orientadas a cuestiones poco tratadas en Francia como la escolarización de las minorías y de las mujeres. En fin, es notorio que los historiadores norteamericanos de la educación tienen siempre presente en sus preguntas, la esperanza y la angustia de la sociedad en la cual viven, por lo tanto, la profesión no se muestra renuente a aceptar que "el objeto del historiador no es sólo el pasado sino todo aquello que, desde el pasado, puede ayudar a responder a los problemas de hoy"<sup>2</sup>.

## 1.-LA EVOLUCIÓN DE LA HISTORIOGRAFÍA

Es necesario remontarnos a principios del siglo XX para comprender en retrospectiva, la madurez de la historiografía norteamericana de la educación. La reflexión ha progresado a tumbos, las generaciones de historiadores se han opuesto a las que les precedieron. Por esta razón, la historia de la historia de la educación en los Estados Unidos puede considerarse a la vez como conflictiva y homogénea<sup>3</sup>.

### 1.-La tradición idealista: de los orígenes a la era progresista

En la primera mitad del siglo, muchas corrientes se sucedieron. Son el testimonio de un gran número de sensibilidades, cuya preocupación

<sup>2</sup> A.Novos, "La nouvelle histoire américaine de l'éducation", *Histoire de l'éducation*, janvier 1997, no.73, p.14.

<sup>3</sup> Encontramos una interesante síntesis en S. Cohen, "The history of the History of American Education": 1900-1976: The Uses of the Past", *Harvard Educational Review*, vol.46, no.2, august 1976, pp.298-370; y en la introducción de R.Altshuler (dir.), *Historical Dictionary of American Education*, Westport, Greenwood Press, 1999, pp.XII-XVI.

principal por la práctica educativa llevó a la fundación de una disciplina y a un optimismo que posteriormente fue calificado como un remordimiento cercano al mito.

#### *El tiempo de los pioneros (principios del siglo XX)*

A finales del siglo XIX, en una época en la cual el grupo de historiadores norteamericanos de la educación era pequeño, contaba con muy poco presupuesto y generalmente era poco valorado, su interés se centró sobre todo en el pasado lejano, el pensamiento pedagógico y los hechos concretos, basados en un esquema de pensamiento relativamente limitado donde se privilegiaba la historia del Viejo Continente. Las obras del periodo consistían en comentar el pensamiento pedagógico europeo<sup>5</sup> o, en enumerar una serie de hechos cuando se abordaba efectivamente la historia de la educación en los Estados Unidos<sup>6</sup>.

Después del conflicto mundial la historia norteamericana de la educación recibió sus primeras cartas de nobleza. Ellwood Cubberley (1868-1941), con su *Public Education in the United States*, y Paul Monroe (1869-1947) se constituyeron como los pioneros de la disciplina, contribuyeron a fundarla y a proveerla de una respetabilidad de la cual no había gozado antes<sup>7</sup>. En los años 1910 y 1920, los historiadores norteamericanos de la educación van a desplazar "el interés sobre Europa hacia los Estados Unidos, de la historia intelectual hacia la historia social, de la historia de las teorías de la educación hacia la historia de las instituciones"<sup>8</sup>. El sistema educativo fue estudiado

<sup>5</sup> Por ejemplo F. F. Fessenden, *A History of Education*, New York, Appleton, 1888; R. Quick, *Essays on Educational Reformers*, New York, Appleton, 1890.

<sup>6</sup> Sobre todo R. Bacon, *Education in the United States*, New York, Appleton, 1889; E. Dexter, *A History of Education in the United States*, New York, Macmillan, 1904.

<sup>7</sup> E. Cubberley, *Public Education in the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1919; P. Monroe, *The Founding of the American Public-School System*, New York, Macmillan, 1940. A pesar de que este último libro, obras de referencia, fuera posterior a los principales trabajos de Cubberley, los dos historiadores trabajaron en la misma época. Cubberley enseñó pedagogía en Stanford a partir de 1898; ocupó paralelamente diversas funciones administrativas hasta 1932. Como profesor de colegio sobre todo, Monroe jugó un papel determinante en la consolidación de la disciplina. Tuvo como alumnos a Stuart Nash y Edgar Knight, cuya obra, *Education in the United States* (1929) también fue muy importante. La importancia de Monroe no fue reconocida sobre todo después de las críticas emitidas por Lawrence Cremin, quien privilegiando a Cubberley, lo presentó como el único representante de la historiografía llamada tradicional.

<sup>8</sup> S. Cohen, *op. cit.*, p. 506.

"desde el interior, de arriba hacia abajo"<sup>9</sup>, como una pirámide, desde la perspectiva descendente que privilegiaba las estructuras y los cuadros institucionales. Las investigaciones buscaban interesar al público norteamericano y Cubberley y sus discípulos buscaban dotar sus problemáticas de una "pertinencia contemporánea" (*contemporary relevance*). El trabajo histórico se volvió entonces una exaltación del pasado en nombre del presente, una consagración, un himno, volcado a celebrar la grandeza de la nación; de esta manera la historia de la educación se convirtió en el glorioso camino hacia el presente. Para Cubberley es en el siglo XIX cuando aumenta el gasto escolar, crecen los programas, se vuelve eficaz la formación de los profesores, mejoran las condiciones materiales de la enseñanza, se multiplican las oportunidades para los niños; la escuela pública universal norteamericana, la *common school*, tiene el insigne mérito de apoyar las evoluciones de la sociedad democrática e industrial educando masivamente a los hijos del pueblo, futuros trabajadores y ciudadanos del mañana, asimilando a los millones de niños inmigrantes desprovistos de las virtudes anglosajonas. A partir de *Public Education in the United States* y hasta los años de 1950, el sistema educativo norteamericano estará asociado de manera consensuada a la idea de democracia, de igualdad de oportunidades, de una eficaz mezcla de razas (*melting pot*), en pocas palabras, a la idea de progreso. La historiografía de Cubberley militante e institucional, tiende entonces a confundirse con una celebración de la misión norteamericana y de la unidad nacional: para el historiador David Tyack esta tradición se evidencia a pesar de su aportación original a la "glorificación eufórica" de la enseñanza pública y de la *common school* confeccionada a mediados del siglo XIX por Horace Mann<sup>10</sup>.

En el clima de la Gran Depresión, los historiadores de los años 1930 modifican la trayectoria de los padres fundadores imprimiéndole un tinte más social.

<sup>9</sup> "An insider's view, seen from the top down" según la expresión de D. Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1974, p. 9.

<sup>10</sup> D. Tyack, *op. cit.*, p. 9. Horace Mann (1796-1854), administrador escolar del Estado de Massachusetts en 1840, fue uno de los primeros en preconizar en Estados Unidos, un sistema escolar unificado y universal cuya educación permitiera la igualdad social. En 1870, la escuela norteamericana asumió la admisión de Ferdinand Buisson.



### *El tiempo de los progresistas (años 1930 y 1940)*

En la historia de la educación norteamericana, el término "progresista" (*progressive*) fue utilizado sobre todo en 1957, para designar las reformas operadas entre 1890 y 1920. La progresión escolar tenía una vida mucho más larga que el progresismo político de Théodore Roosevelt. La escuela que se pone en práctica en el curso de este periodo se fundaba en la pedagogía innovadora según la cual la educación, respetuosa de la personalidad del niño, se preocupaba menos por la inculcación de conocimientos enciclopédicos que por el aprendizaje activo y diverso que preparaba para la vida en comunidad en una sociedad democrática<sup>11</sup>. La pedagogía progresista debe mucho al filósofo John Dewey quien consideraba que no podía concebirse la educación del niño ajena a la construcción de una sociedad armónica, en la medida en que desarrollo individual, democracia y progreso social se refuerzan mutuamente. La escuela debía por tanto jugar un papel importante en la formación de los ciudadanos y más allá, en la fundación de la vida democrática<sup>12</sup>. Sus concepciones van a transformar la historiografía norteamericana.

A partir de los años 1930, los historiadores de la educación no se contentarían más con vanagloriarse de los resultados de la escuela pública; de ahora en adelante concebirían su trabajo en relación con el de los investigadores en ciencias de la educación, educadores y profesores. Es la época de los historiadores-pedagogos<sup>13</sup>. En efecto,

<sup>11</sup> Para mayores detalles véase M. Monaghan, *op. cit.*, pp. 141-144.

<sup>12</sup> John Dewey (1859-1952) tuvo una influencia decisiva en el pensamiento pedagógico de los Estados Unidos. Alumno de Hall a finales del siglo XIX, filósofo, pedagogo, profesor de la universidad de Columbia hasta 1930, Dewey es autor de gran cantidad de obras fundamentales: *How We Think* (1898), *Human Nature and Conduct* (1904), *Democracy and Education* (1916) y *An Introduction to the Philosophy of Education* (1917). Según Dewey, el proceso educativo debía favorecer la acción, no el conocimiento; el desarrollo de la personalidad no el enciclopedismo; la cooperación entre los alumnos en la competencia; la espontaneidad no la inculcación de valores. Gracias a las actividades de motivación y aprendizaje de la vida en comunidad, la escuela debía preparar al niño para la sociedad democrática en la cual debía ocupar un lugar. Para ser factor de progreso social, la escuela debía adaptarse a las exigencias de la modernidad (evolución industrial, democracia). A pesar de caer en desgracia a finales de 1950, las concepciones de la progresista educación moldearon el sistema escolar norteamericano del siglo XX. Entre dos guerras, el italiano Montessori y el suizo Ferrer, por no citar más que a dos, defendieron ideas similares. Sobre Dewey, la bibliografía en lengua inglesa es inmensa. En francés puede consultarse: M. Monaghan, *op. cit.*, pp. 163 ss. u. L. Lussigneauf, *Quinze pédagogues, leur influence agitée en France*, A. Colin, 1994.

<sup>13</sup> Véase C. Bowles, *The Progressive Educator and the Depression: The Badly Years*, New York, Random House, 1969.

por una parte, los historiadores progresistas (*progressive historians*), tenían la ambición de escribir una historia útil que contribuyera a la solución de los problemas sociales y económicos que sufría la Norteamérica en depresión; para James Robinson, Fredrick Turner o Charles Beard (presidente de la *American Historical Association* en 1933), el estudio del pasado debía subordinarse a las preguntas de un presente que planteara problemas. Por otra parte, los pedagogos y los educadores (*educationists*) se plantearon como objetivo contribuir a la reconstrucción de la sociedad norteamericana por la vía de la escuela, convencidos de que la reconstrucción de los Estados Unidos no podría alcanzarse sino a través de una reforma en la enseñanza, hombres como William Kilpatrick, Harold Rugg y George Counts, agrupados en la *John Dewey Society* y alrededor del periódico *Social Frontier*, intentaron definir un método estimulante para los profesores y sus alumnos. Hicieron lo mismo en el *Teachers College* (dependiente de la Universidad de Columbia de Nueva York) y en el *College of Education* de la Universidad de Illinois.

Los historiadores entraron así en la órbita de los *educationists*<sup>14</sup>. Sus trabajos se volvieron más funcionales, centrados en el desarrollo de las habilidades profesionales y en la "reconstrucción social" del país: la *educational history* fue más una acción social que una fuente de saber. Esta actitud ambigua suscitó ciertas reticencias desde 1940 sobre todo en el *Teachers College*. Algunos historiadores temían en efecto, que su disciplina fuera absorbida en la reflexión de los educadores cuya manera de proceder se guiaba sobre todo por las preocupaciones profesionales y sociales. Porque si la historia de la Educación no servía más que para movilizar a los profesores y para aclarar los problemas contemporáneos, corría el riesgo de perder su especificidad. A pesar de su compromiso frente a los *social reconstructionists*, Freeman Butts señalaba la exigencia de la objetividad y del rigor que debía asumir el historiador: las universidades debían ser, torres de marfil o de control; se interrogaba como para recordar que la disciplina académica no debía sacrificar todo por la Pedagogía<sup>15</sup>. La ruptura vendrá hacia 1950, en el contexto de la

<sup>14</sup> Por ejemplo, la *History of Education Section* (HES) heredada de la *National Society for College Teacher of Education* (NSCTE). La incorporación de la historia, de la filosofía, de la sociología, etc., en los cursos sobre las "bases fundacionales de educación" da muestra de también de esta integración. Ver S. Collins, *art. cit.*, p. 214.

<sup>15</sup> F. Butts, *The College Charts Its Course*, New York, McGraw-Hill, 1939, capítulo 18, y *Assumptions Underlying Australian Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers

Guerra Fría y de la crisis del sistema escolar, los educadores seguidores de Dewey provocaron la antipatía general. Arthur Bestor<sup>16</sup> se manifestó en contra de los excesos de la *progressive history*, lamentando que una gran disciplina intelectual hubiera sido reducida a un programa profesional y de adoctrinamiento. Convencido de que una confusión tal no podía llevar más que a una "bancarrotía intelectual"<sup>17</sup>, la nueva generación se unió para devolver su lugar a la historia.

## 2.-La "nueva historia de la educación" y la crítica revisionista

El año de 1960 representa una ruptura en la historiografía norteamericana de la educación. A partir de ese momento la historia de la educación buscará demostrar su apertura intelectual y un cierto sentido crítico. Igual si los *new historians* y los historiadores de 1970 se opusieron de manera violenta, no rechazarán tajantemente el idealismo de Cubberley y de los progresistas.

### *El cambio de la new history de la educación (1960)*

Los "nuevos historiadores" deseaban ante todo restituir la credibilidad de la historia de la educación. El regreso hacia la *academic history* se tradujo de una manera institucional y corporativa. De 1951 a 1967, el *Fund for the Advancement of Education* (de la Fundación Ford) apoyó proyectos, estimuló investigaciones y financió un cierto número de programas universitarios; en 1961 la vieja *History of Education Journal*, ligada a los progresistas se transformó en la *History of Education Quarterly*; bajo la dirección de Lawrence Cremin, en 1968 se creó en el seno de la *American Educational Research Association* (AERA) la división F ("Historia e Historiografía de la Educación") que retomó con rigor la disciplina. Durante 1960, el dinamismo de la revista *History of Education Quarterly*, de la división F de la AERA y de las secciones de "Historia de la Educación" de la *American Historical Association* muestran la vitalidad de que gozaba la historia norteamericana de la

College, Columbia University, 1957, capítulos 1 y 5.

<sup>16</sup> Véase A. Bestor: *Educational Wastelands*, Urbana, University of Illinois Press, 1953, y *Restoration of Learning*, New York, Knopf, 1955.

<sup>17</sup> L. Cremin: *The Transformation of the school: Progressivism in American Education, 1876-1958*, New York, Alfred A. Knopf, 1961, pp. 348-349.

educación, por esto es que Sol Cohen evocaba con entusiasmo un "enriquecimiento sin precedente de la historiografía"<sup>18</sup>.

Los esfuerzos de renovación comenzaron con el cuestionamiento hacia la historiografía tradicional. Bernard Bailyn (nacido en 1922) inicia el movimiento desde 1960 en la *Education in the Forming of American Society*. Según él, Cubberley y Monroe habían extraído a las instituciones escolares de su contexto para estudiarlas de manera aislada sin relacionarlas con la sociedad en su conjunto<sup>19</sup>. Pero es Lawrence Cremin (1925-1990) quien después de la publicación en 1961 de *The transformation of the School*, lanza una crítica sistemática contra los padres fundadores: Cubberley es acusado de anacronismo, miopía intelectual, evangelismo y entusiasmo apologético. Bajo su influencia los historiadores habían trabajado bajo un marco atemporal (ignorando la historia económica y social del país, que les permitiera profundizar su análisis y la complejidad de la historia de la educación misma, reduciéndola a la simple perspectiva institucional<sup>20</sup>). La *New History of Education*, por el contrario, se proponía estudiar las evoluciones de los fenómenos de transmisión entre varias generaciones a largo plazo, porque la educación era considerada "un proceso completo por el cual una cultura se transmite a través de las generaciones"<sup>21</sup>. La historia de la educación debía entonces abrirse al contexto económico, social y cultural en el cual se inscribían los procesos estudiados. Haciéndose más críticos, menos complacientes, adoptando un método científico los historiadores de la educación podrían deshacerse de los mitos y de la banalidad que cargaban desde principios de siglo. En fin, la *New History* de Bailyn y de Cremin se comprometía de manera decisiva con la interdisciplinariedad: las ciencias sociales, pero también el análisis cuantitativo podría inspirar otros métodos y otros

<sup>18</sup> S. Cohen, *art. cit.*, p. 325.

<sup>19</sup> B. Bailyn: *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1960, p. 4. Nos remitiremos también a la obra de B. Bailyn: "Education as a Discipline: Some Historical Notes", in J. Walton, J. Keeble (dir.), *The Discipline of Education*, Madison, Univ. of Wisconsin Press, 1963, capítulo 6.

<sup>20</sup> L. Cremin: *The Transformation...*, *op. cit.*; L. Cremin: *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965. *The Transformation of the School* (1961) fue traducida en francés con el título arrojado de *L'École en marche: L'éducation progressive aux États-Unis. Réflexions actuelles*, Les Éditions internationales, 1975.

<sup>21</sup> B. Bailyn: *Education...*, *op. cit.*, p. 14. Cremin adopta también una amplia definición de educación. Estudiamos las implicaciones de esta concepción en la cuarta parte de este artículo.

acercamientos a los historiadores<sup>22</sup>. La obra de Cremin va a presentar estas nuevas orientaciones: su trilogía *American Education* suma monumental de la historia de la educación en los Estados Unidos, muestra la mejor parte en los fenómenos y en las evoluciones de la larga duración, orientadas hacia un amplio panorama que no excluía a ningún autor, ninguna institución, porque según Cremin una parte capital de la educación tuvo lugar fuera de las escuelas<sup>23</sup>.

#### La corriente revisionista (1970)

Comparados con los "nuevos historiadores" cuyos trabajos renovaron lentamente la disciplina, los revisionistas<sup>24</sup>, se decidieron por la inspiración irónica e intransigente. En materia de historia de la educación los años 1970 estarán orientados a la polémica, pero también, aunque haya tendencia a olvidarlo, se elaboraron síntesis importantes que darán cuenta del vigor en que estaba inmersa la investigación<sup>25</sup>.

La perennidad de la segregación escolar, condenada en 1954 por el decreto *Brown vs. Board of Education of Topeka* que rehusaba reconocer el principio en vigor de "separados pero iguales", y el rechazo histórico de los blancos de mezclar a sus hijos con los negros (Little Rock en 1957) fisuran la imagen de la escuela pública norteamericana. Más allá, la atmósfera de protesta suscitada por la guerra de Vietnam, la crisis urbana revelada por los movimientos

<sup>22</sup> En última prioridad a sus procesos largos, la historia económica y social y los estudios de otras disciplinas, que podemos justificar en acercamientos como la *new history of education* y el revisionismo de los *Annales* en Francia.

<sup>23</sup> L. Cremin *American Education. The Colonial Experience, 1607-1783*, New York, Harper and Row, 1970; id. *American Education. The National Experience, 1783-1876*, New York, Harper and Row, 1980; id. *American Education. The Metropolitan Experience, 1876-1980*, New York, Harper and Row, 1988. Lawrence Cremin es sin lugar a duda el historiador norteamericano de la educación más influyente del siglo XX. Muerto en 1990 a la edad de 84 años, dejó una obra considerable. Después de la publicación de *The Transformation of the School*, recibió el premio Bancroft de historia norteamericana en 1962 y el premio Pulitzer en 1981 por el segundo volumen de su trilogía. Su prestigio como patriarca de la *new history*, muy por encima de la de Bailyn (a pesar de sus dos premios Pulitzer en 1967 y 1986) impulsó a los historiadores norteamericanos de juzgar su obra.

<sup>24</sup> No hará la misma constatación que en Francia.

<sup>25</sup> Sólo en toda la obra de J. Herber: *The History of American Education*, Northbrook, AlHd. Pub. Corp., III, 1973; S. Cohen: *Education in the United States: A Documentary History*, New York, Random House, 1974; H. Richardson: *Two Hundred Years of American Educational Thought*, New York, McKay, 1976.

populares de 1965-1967, el cuestionamiento a veces violento de la sociedad de consumo<sup>26</sup>, la desilusión de la *Great Society* imaginada por el presidente Johnson y el escándalo de Watergate no resultan ajenos a la ola de "revisionismo radical" que se despliega sobre la historiografía norteamericana de la educación en los años 1970. Michael Katz (nacido en 1939), Joel Spring y Clarence Karier<sup>27</sup> retoman los objetivos del movimiento social reconstructorista de los años 1930, considerando nuevamente a la historia de la educación como una acción social; pero contrariamente a la vieja generación muestran una violenta hostilidad al encuentro de la sociedad norteamericana y de sus *public schools* que lejos de promover la igualdad de oportunidades, excluye según ellos, a los pobres y a las minorías. La escuela no obra por el bien común hacia una liberación intelectual, política, social o económica como sus jerarcas lo proclaman desde hacía un siglo y medio, sino que servía para aprender la sumisión, perpetuar los privilegios y reforzar un orden social desigual y racista, ejerciendo un "control social" sobre sus "víctimas", los niños menos favorecidos<sup>28</sup>. La tradición idealista sufrió una revisión completa: para Katz y sus amigos, "la reforma" (o el "progresismo") de la *common school* no era más que un simulacro, un procedimiento falso y pleno de "ironía". Se trataba ahora de traer a la escena gracias a una interpretación en términos de control y de conflicto, los fenómenos normalmente ocultos por la historiografía: las secretas intenciones de la burocracia escolar, la influencia de la escuela en el mantenimiento de la desigualdades, la discriminación contra las minorías étnicas, los inmigrantes y las mujeres.

<sup>26</sup> Pueden consultarse estas obras como las de S. Burns: *Social Movements of the 1960s Searching for Democracy*, Boston, Twayne Publishers, 1990 y R. Epstein: *Political Protest and Cultural Revolution. Nonviolent Direct Action in the 1970s and 1980s*, University of California Press, 1991.

<sup>27</sup> Véase como ejemplo la obra de M. Katz: *The Irony of Early School Reform. Educational Innovation in Mid-Nineteenth-Century Massachusetts*, Boston, Beacon Press, 1998; M. Katz: *Class, Bureaucracy, and Schools. The Illusion of Educational Change in America*, New York, Praeger, 1973; J. Spring: *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston, Beacon Press, 1972; C. Karier: *Shaping the American Educational State: 1960 to the Present*, New York, Free Press, 1975.

<sup>28</sup> Además podemos decir que esta corriente de pensamiento se sitúa en Francia, con los trabajos del tandem Bourdieu-Passeron y de Foucault de los últimos años (la *Reproduction y Surveiller et Punir* publicados precisamente en 1970 y 1975). Para el tema de la reproducción y la dominación social en la escuela francesa vea P. Caspard: "L'histoire de l'éducation en France", 1984, art. Cf., p. 9.

La polémica sobre el revisionismo se mostró sobretodo en *History of Education Quarterly* y en los encuentros anuales de la *History of Education Society*. Diane Ravitch (nacida en 1938) profesora de la Universidad de Columbia, alumna y portavoz de Cremin en la polémica, publicó en 1978 *The Revisionists Revised*<sup>16</sup> en el que se denunciaba sus incorrectas interpretaciones, sus obsesiones por los problemas del presente y su falta de rigor en beneficio de una ideología política. En 1977 en su reporte, "En defensa del revisionismo"<sup>17</sup>, Gene Grabiner detallaba los aportes del revisionismo e igual admitía la necesidad de someter sus trabajos a un análisis más crítico y acusaba a Ravitch de conservadurismo y de oscurantismo. Uno puede temer, con la escuela de Cremin, los peligros del "presentismo" (definido como el capricho de "una historia preocupada por las inquietudes del presente")<sup>18</sup>; pero en retroceso uno puede observar cuanto influyeron los revisionistas en la investigación para lograr su desdén y su reprobación. Tuvieron el mérito de poner en el oficio hipótesis evidentes. David Tyack, que no transitaba ni entre el optimismo ni entre la izquierda crítica notó, por otra parte, que si la escuela urbana no creó las injusticias contribuyó grandemente a perpetuarlas.<sup>19</sup>

El debate pierde progresivamente viralencia y por consiguiente las dos siguientes décadas parecerán particularmente tranquilas.

### 3.-Un campo esplendoroso y en calma

Entre 1980 y 1990 se observa en la historiografía norteamericana de la educación una marcada diversificación, como en Europa donde desde finales de 1970 se amplió "el campo hasta la propagación"<sup>20</sup>. Nuevos intereses, nuevas interpretaciones, nuevos métodos se manifestaron; el diálogo con otras disciplinas se profundizó.

<sup>16</sup> D. Ravitch, *The Revisionists Revised. A Critique of the Radical Attack on the Schools*, New York, Basic Books, 1978. Podemos consultar la reseña del libro en J. Pitt: "On Revisionism", *History of Education Quarterly*, n.º 19, ene. 1979, pp. 225-234.

<sup>17</sup> G. Grabiner: "In Defense of Revisionism", Informe presentado en la reunión anual de la AEA (Nueva York, 5 al 8 de abril 1977) bajo el título de "The Limits of Educational Revisionism".

<sup>18</sup> A. Novos art. cit., p. 41.

<sup>19</sup> D. Tyack, op. cit., p. 12.

<sup>20</sup> M.-M. Compère: *L'Histoire de l'éducation en Europe: Essai Comparatif sur la façon dont elle s'est écrit*, Peter Lang, DFRD 1990, p. 10.

### Los nuevos objetos (1980)

La reflexión de los años 1980 muestra el fin de los sistemas de pensamiento coherentes. No será exclusivo de la historia de la educación ni de los Estados Unidos. En todo caso asistimos en el dominio que nos ocupa, a una multiplicación en las temáticas y a una diversificación de los puntos de vista. Es de subrayarse el dinamismo en la investigación comparable con el que se vivirá en Europa hacia la misma época<sup>21</sup>.

La mejor manera de observarlo es remitirse a los artículos de la *Historical Inquiry in Education*, publicada en 1983 bajo la dirección de John Best. Esta "agenda teórica para las próximas investigaciones"<sup>22</sup>, orden del día para toda la década presenta todos los problemas y las perspectivas que "se desarrollan o deberían desarrollarse hoy en el dominio de la historia de la educación"<sup>23</sup>. En quince artículos el lector puede constatar la apertura del campo: la historia de la educación bajo diversas perspectivas, historia institucional, historia cuantitativa, estudios biográficos, historia oral, historia intelectual, historia social y urbana, historia de los contenidos de la enseñanza, historia de las políticas a nivel federal, estudios regionales, estudios comparados, historia de las minorías, de la mujer y del niño en la familia. Estudios particulares o comparativos, reinterpretados de manera innovadora o sometidos a fecundas variaciones de escala<sup>24</sup>, estos objetos de estudio dieron lugar a grandes desarrollos: la bibliografía da cuenta de los esfuerzos realizados. En todos estos trabajos, es el análisis reflexivo y la perspectiva crítica que prima, no el resultado en sí, de esta manera John Best otorga un lugar a "la revisión y a la re-revisión"<sup>25</sup> de los problemas.

<sup>21</sup> Guereña evoca el "dynamisme de la investigación española en materia de educación" en J.-L. Guereña (dir): "L'enseignement en Espagne, XVI-XIX, siècles", *Histoire de l'éducation*, n.º 78, mai 1998, p. 5, mientras que Pierre Caspari señala también el "dynamisme croissant" de la investigación francesa desde hace más de veinte años: "Caspari: 'L'histoire de l' en France'", 1988, art. cit., p. 153.

<sup>22</sup> J. Best (dir): *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983, p. 1.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 1. Esta producción está abordada en la tercera parte, mientras tanto, polemias mencionar los trabajos de Klirbard y Huphewitz sobre el currículum.

<sup>24</sup> Nos atreveremos, una vez más, a establecer un paralelismo con la historiografía europea: la historiografía italiana estuvo llena de ese tipo de análisis, plenos de detalles, donde la lógica más oscura de cada actor era revelada desde el interior. Sobre la variación de estos puntos de vista véase J. Rivet (dir): *Jour d'histoire. La micro-analyse à l'épreuve*, Paris Gallimard-Seuil, 1996, coll. Histoire Études.

<sup>25</sup> J. Best, op. cit., p. 3.

*Nuevos horizontes (1990)*

La renovación de la historiografía norteamericana de la educación prosiguió en los años 1990. El análisis, los métodos, los temas siguieron ampliándose<sup>39</sup>, mientras que en Europa, debido a la crisis económica y a las restricciones la historia de la educación se mostró como "un sector universitario en peligro"<sup>40</sup>.

En los Estados Unidos, este período se caracterizó principalmente por un esfuerzo metodológico y un examen crítico de "la objetividad" histórica. Por una parte los nuevos acercamientos, esta vez antropológicos, psicológicos, lingüísticos o sociológicos, se inclinaron hacia problemáticas tradicionales. Nuevos instrumentos metodológicos fueron forjados, adaptados a la realidad particular que debería aprehender. Por ejemplo, el interés por el sujeto y la formación de su discurso incitó a los historiadores de la educación a recurrir a las entrevistas directas con testigos<sup>41</sup>. Por otra parte, la cuestión de la "neutralidad" del historiador suscitó tibias respuestas: la historia no fue considerada más como una ciencia que atribuía verdades definitivas, sino un modo de conocimiento pleno de subjetividad en el cual las diferentes miradas y perspectivas revelaban la "pluralidad de las mini-racionalidades que organizaban la vida social"<sup>42</sup>. En un artículo notable, Novoa se basa en el recuento de las obras publicadas entre 1991 y 1996 para poner al día seis nuevas tendencias de la historiografía norteamericana de la educación. Estas evoluciones pueden ser consideradas a la vez como manifestaciones de vanguardia y como reacciones (medidas) a los principios de la *new history of education* de los años 1960.

<sup>39</sup> J. Karchelov: "Educational Historiographical Meta-Analysis: Finalizing Methodology in the 1990s" *Qualitative Studies in Education*, 4 (3), 1991, pp. 231-245.

<sup>40</sup> M. M. Compère, op. cit., p. 1.

<sup>41</sup> En 1990, la práctica de la historia oral no fue una novedad en Estados Unidos ya que era practicada desde la Segunda Guerra Mundial. Pero es cierto que su uso en los trabajos de historia de la educación se difundieron más rápidamente que en Francia. Véase D. Schnapper, D. Hane: *Histoire orale: un archive orale* / Paris, Association pour l'étude de l'histoire de la Sécurité sociale, 1990. P. Jouard: *Les voix qui nous racontent du passé*, Paris, Hachette, 1983 et P. Descarpé: *L'histoire, l'archiviste et la magistrature. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et sociale de la France, 2001. Esta misma revista magisteral consagra un capítulo (pp. 27-56) al nacimiento de la historia oral en los Estados Unidos.

<sup>42</sup> A. Novoa, op. cit., p. 13.

1.-De ahora en adelante, los historiadores de la educación se interesan menos por los sistemas globales de interpretación y más por los actores educativos. Practican con gusto una historia testimonial y literaria centrada en las personas; de ahí su atención en las trayectorias, en las identidades profesionales y en las construcciones de la identidad.

2.-Novoa observa un retorno a favor de las instituciones escolares, señaladas por Bailyn y Cremin. En estas nuevas investigaciones influidas por la etnografía y la microhistoria, la escuela se convierte en el lugar social donde se entrelazan el conflicto, la innovación o la emancipación social.

3.-Hoy, los historiadores de la educación se esfuerzan menos por comprender las continuidades y los fenómenos de larga duración, que por captar los momentos de conflicto y de ruptura.

4.-Durante mucho tiempo, prevaleció el estudio de las ideas de los "grandes pensadores". Hoy existe la tendencia a prestar atención a la difusión y a la recepción de los discursos pedagógicos que enfrentados unos con otros, tienen un poder de configuración de la realidad.

5.-Novoa distingue un nuevo esfuerzo por repensar los modelos y las reformas escolares. Se trata de reconstituir los debates educativos del pasado y de reencontrar la voluntad reformadora de las élites. Esta historia ligada al tiempo presente, se concentra sobre la explicación del cambio.

6.-Las políticas educativas son poco a poco, dirigidas hacia la identidad nacional. Los historiadores buscan sobre todo definir los nuevos conjuntos de sentidos a los cuales referir una política; de ahí la renovación de la historia comparada, el interés por los fenómenos transnacionales, el dinamismo de las investigaciones que se orientan sobre el sistema educativo nacional.

Por evidente que parezca sabemos que la historiografía de la educación depende de las condiciones institucionales, y sobre todo materiales bajo las cuales ha sido escrita. ¿Podemos apreciar cualitativamente y cuantitativamente la producción científica norteamericana?

## II. CONDICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las condiciones institucionales de la producción científica norteamericana son muy diferentes de las que se observan en otros lugares; esta diferencia es sobre todo de carácter técnico, en la organización de la profesión y en lo que la sociedad norteamericana espera de ella.

### 1.-Los lugares de investigación

Nos gustaría establecer una lista (no exhaustiva) de los principales centros institucionales y de los soportes editoriales que participan en la difusión de la historiografía norteamericana de la educación<sup>41</sup>.

En Europa, las universidades están más o menos bien equipadas. En Alemania, donde la pedagogía se ha implantado fuertemente se contabilizaron cerca de 40 cátedras consagradas a la historia de la educación; encontramos 11 en Italia, 11 en España y 9 en Bélgica; en Francia no hay una cátedra específica pues la investigación está repartida entre las UFR de historia, de ciencias de la educación, de letras y de sociología<sup>42</sup>. Para los Estados Unidos fue difícil también establecer un conteo exacto en la medida en que las universidades norteamericanas provistas de *graduate programs* en educación y en historia tienen profesores titulares que enseñan y dirigen investigaciones. Mencionaremos para recordar que las universidades de Indiana (Michigan), de Stanford (California), de Chicago (Illinois), de Washington (D.C.) y de Columbia (New York) constituyen polos de influencia para la historia de la educación. Una biblioteca de investigación en educación está ligada casi siempre a estas

<sup>41</sup> Nos referiremos a P. Caspard (dir.) *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation*, Paris, ISCHE, CERS (New Lang, 2<sup>a</sup> édition, 1995 (1<sup>er</sup> éd., 1990). Esta obra permite de se repérer dans "un champ de recherches globalement foisonnant, mais diversément organisé et inégalement actif au plan international" (p. 11). La Guide recense 80 associations, 290 chaires universitaires et 90 bibliothèques dans 31 pays. Une nouvelle édition sera prochainement en ligne sur internet (<http://www.orga.ishc.edu/home>).

<sup>42</sup> M.-M. Compère, op. cit., p. 24. Véase también la *Guide* de Pierre Caspard, donde el número de las cátedras de historia de la educación corresponde al número de. Es necesario señalar que el término "cátedra" es ambiguo. En Francia, se refiere sobre todo a un laboratorio o centro de investigación. En las universidades norteamericanas, sucede a menudo que los profesores llevan el nombre del mecenas quien lo fundó. *International Standing Conference for the History of Education* (en francés, Association internationale pour l'histoire de l'éducation). Sobre estas reuniones de la ISCHE, véase M.-M. Compère, op. cit., pp. 71.

universidades: la Hoover Institution de Stanford, la Chicago Library en Illinois y sobre todo la Teacher College que depende de la universidad de Columbia. La *National Library of Education* en Washington, posee igualmente una inmensa colección. El nombre de ciertos historiadores puede asociarse con la universidad en la que enseñan<sup>43</sup>; pero su movilidad geográfica les ha impedido consolidar una tradición y su especialización regional, contrariamente a lo que se observa en Francia.

Existe en Estados Unidos una red muy estrecha de asociaciones profesionales como la *History of Education Society* (HES) y la división F de la *American Educational Research Association* (AERA) o particulares como la *Association for the Study of Higher Education* (ASHE) de Goodchild et Weschler<sup>44</sup>. Los norteamericanos han estado presentes en los encuentros de la ISCHE, que constituyó la primera organización en este dominio<sup>45</sup>. Esta conferencia anual creada en 1978-1979, busca desarrollar la cooperación internacional entre investigadores a través de publicaciones e investigaciones en conjunto, y consolidar la historia de la educación como una disciplina autónoma. Durante los años 1990, reunía a 200 investigadores por año. La iniciativa, en principio europea, rápidamente reagrupó a los países del mundo entero; la presidencia de Jürgen Herbst (de 1989 a 1991) demostró la actividad de los historiadores norteamericanos en esta agrupación internacional.

La comunidad científica norteamericana está federada por muchas revistas, los más influyentes eran *The Network* (el boletín de la división F de la AERA), *American Journal of Education* y la *History of Education Quarterly*. Es evidente la importancia del papel que ha jugado esta última publicación que aparece trimestralmente desde 1961: punto de reunión de una gran parte de los profesionistas, ha abierto el espacio a los investigadores más innovadores y ha dado cabida a las controversias historiográficas<sup>46</sup>. Los investigadores norteamericanos también publican regularmente en *Paedagogica Historica*. La revista

<sup>43</sup> Por ejemplo, J. Combs en la Teacher College, M. Vinovskis en la universidad de Michigan, L. Cuban y D. Tyack en Stanford, S. Cohen en la universidad de California.

<sup>44</sup> En Europa encontramos muchas asociaciones para la historia de la educación: *History of Education Society* en Gran Bretaña, SEHE en España, etcétera.

<sup>45</sup> *International Standing Conference for the History of Education* (en francés, Association internationale pour l'histoire de l'éducation). Sobre estas reuniones de la ISCHE, véase M.-M. Compère, op. cit., pp. 71.

<sup>46</sup> Su sitio Internet (<http://www.educationpolicy.com>) se encuentra en la Slippery Rock University. Sobre las principales revistas de historia de la educación en Europa, véase M.-M. Compère, op. cit., pp. 62-69.

trianual belga, órgano internacional en este campo, nacida en 1961 a partir de la iniciativa de Robert L. Plancke (de la universidad de Gante). Las contribuciones se reciben en francés, alemán e inglés.

Una especificidad norteamericana que ha facilitado y estimulado en gran medida la investigación ha sido las bases de datos accesibles vía internet. Con sus 850 mil documentos y artículos repertoriados, el sistema ERIC (*Educational Resources Information Center*), creada en 1966 y sostenida con el apoyo del *Education Department*, constituye la más grande base de datos sobre la educación en el mundo<sup>49</sup>. Su misión ha sido "mejorar la educación norteamericana desarrollando y facilitando las investigaciones sobre la educación además de facilitar el acceso a la información". Resulta inútil decir que el sistema ERIC es una fuente inagotable de referencias que pueden enriquecer una investigación; el hecho de que sea accesible por internet lo vuelve un instrumento extremadamente práctico, en tanto que las bibliotecas aseguran el contacto con el público y la búsqueda personalizada (servicio *AskEric*). Vale la pena citar otros sitios de Internet como el de la *National Library of Education*<sup>50</sup>; el sitio de la *National Education Association* (NEA) y el sitio del *Education Department*<sup>51</sup> donde el internauta puede encontrar resúmenes e informaciones de todo tipo vinculados con otro tipo de material.

Estas fuentes infinitas de información están al servicio de los investigadores norteamericanos e internacionales; pero, ¿qué uso darles?, pues la vitalidad de la historiografía norteamericana de la educación no se compara con la riqueza de sus bases de datos.

## 2.- La apertura hacia el exterior

### La interdisciplinariedad

Tanto en Estados Unidos como en Francia, la Historiografía de la Educación se benefició de "el ascenso de la interdisciplinariedad"<sup>52</sup>.

<sup>49</sup> Consultable en internet ([eric.ed.gov](http://eric.ed.gov)). Otros índices sobre historia de la educación existen, véase sobre todo *Historical Abstracts, Arts and Humanities Citation Index* y *Social Sciences Citation Index*. El *National Center for Education Statistics* (NCES) es una agencia federal para la recolección y el análisis de datos estadísticos sobre educación.

<sup>50</sup> [www.ed.gov/NLE](http://www.ed.gov/NLE). El sitio del *Teacher College* es [web.columbia.edu](http://web.columbia.edu).

<sup>51</sup> La dirección de la NEA es [www.nea.org](http://www.nea.org); la del Departamento de Educación es [www.ed.gov](http://www.ed.gov).

<sup>52</sup> Según la expresión de P. Caspard, "L'histoire de l'éducation en France", 1988, art. cit., p. 138.

<sup>53</sup> "La educación es percibida ampliamente como un dominio 'nuevo' [...] y un 'primer'".

Sin embargo, estos intercambios disciplinarios provocaron diversos problemas a la historia en general y a las ciencias de la educación en particular que, desde un campo mal definido y calificadas con desprecio como ciencias "suaves", les provocaron un complejo existencial<sup>53</sup>. Hoy que los historiadores y las investigaciones en ciencias de la educación están plenamente legitimadas en cuanto a su "disciplina, lugar institucional y validez epistemológica"<sup>54</sup>, el sentimiento de amenaza ha desaparecido y los intercambios conceptuales con las ciencias afines se han vuelto moneda corriente. Los historiadores norteamericanos de la educación se han mostrado relativamente abiertos a las ideas del exterior y los lazos se han estrechado con historiadores de dominios adyacentes como con otras disciplinas.

Al interior de la disciplina histórica, reflexiones, temáticas y métodos se influyen mutuamente: asistimos a numerosos cambios epistemológicos que rebasan los simples préstamos que los historiadores de la educación hacían a las obras de sus colegas para insertar sus propósitos en el contexto político, social o cultural que les corresponde. En cuanto al tema que nos ocupa, es claro que la historia de la educación norteamericana desde 1960 hasta hoy, ha estado influida por las prácticas de los historiadores de lo social. Por tomar un solo ejemplo, podemos considerar el caso de los *new historians of education*. Cremin en primer lugar, quienes enriquecieron sus propuestas sumergiéndose en el arsenal de la historia social inglesa. En su obra (que por cierto sólo influyó a los norteamericanos), E.P. Thompson mostraba como, entre 1790 y 1830, la clase obrera aparece y se estructura, "en el desarrollo de la conciencia de clase, la toma de conciencia de los intereses comunes" y después en la organización política e industrial. En 1832, existían en Inglaterra, "instituciones obreras conscientes, sólidamente enraizadas—como los sindicatos, movimientos religiosos y educativos, organizaciones políticas, periódicos—de tradiciones intelectuales obreras y con una estructura de pensamiento obrero"<sup>55</sup>. La enumeración de esas

ocurrió por ejemplo Cremin en "The Problematics of Education in the 1960s: Some Reflections in the Oxford Workshop", *Oxford Review of Education*, 9 (1), 1983, pp. 9-10.

<sup>54</sup> M. M. Compère, *op. cit.*, p. 1.

<sup>55</sup> E. Thompson: *La Formación de la clase obrera* (inglés), París, Gallimard, Seuil, 1988 [1963], pp. 173-174, col. *Hamis Études* (título original, *The Making of the English Working Class*, New York, Pantheon Books, 1964 [1963]).

instancias de sociabilidad y de educación política, formadoras en el sentido estricto del tema, repercutió en Cremin, quien en numerosas publicaciones cita a todas "las instituciones que educan"<sup>36</sup>. Para Thompson y Cremin, las personas morales (clase obrera o individuo) no se forman por generaciones espontáneas sino a través de un largo "proceso activo"<sup>37</sup> de aprendizaje y de aculturación que rebasa por mucho las realidades perceptibles como el sistema de la fábrica o del establecimiento escolar. De manera general, no podemos más que sorprendernos de la semejanza entre estas dos grandes empresas<sup>38</sup> como son *The Making of the English Working Class* y la trilogía *American Education* de Cremin: los dos encontraron un gusto muy parecido por la descripción y el ideal pintoresco, un estilo ligado a una erudición admirable, una inclinación a la crítica a veces muy estricta, de todo lo que les había precedido y un mismo sentimiento democrático. Esta proximidad no debe hacernos olvidar que los historiadores norteamericanos de la educación supieron rebasar de manera muy similar los límites de su dominio de competencia para salir de la disciplina y sembrar las ideas en otros campos —la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Antropología, es decir las Ciencias Políticas<sup>39</sup>.

La alianza con la Pedagogía remonta a 1930. *La educational history* estaba entonces dominada por la problemática de Dewey, mas atenta por guiar a los enseñantes en su práctica que por estudiar con rigor el pasado. Igual si a partir de 1960, esta relación se reequilibró pues los historiadores jamás interrumpieron el diálogo con los educadores y los investigadores en ciencias de la educación. El recuento *Historical Inquiri in Education*, escrita por John Best fue concebida "para ser utilizada por los investigadores en ciencias de la educación a fin de que sugirieran diversas maneras de cómo el estudio histórico puede hacer progresar este vasto campo de investigación"<sup>40</sup>. Esta última

<sup>36</sup> Como las familias, las iglesias, las bibliotecas, los museos, las editoriales, las asociaciones, la radio, las organizaciones militares, los institutos de investigación, etc. (J. Cremin) *The Wonderful World*... op. cit., pp. 47-48.

<sup>37</sup> E. Thompson: *La Formación*... op. cit., p. 13. El término de "making", que Cremin rechazó para su propio uso, traduce la idea de una operación a la vez multifórme y progresiva.

<sup>38</sup> En un principio, el libro de Thompson debía cubrir el periodo 1790-1921. En cuanto a la trilogía de Cremin, se extiende de 1907 a 1980.

<sup>39</sup> Véase por ejemplo M. Sefin, "Boundaries and the History of Education", *History of Education Quarterly*, vol. 31, n° 2, en 1991, pp. 195-206.

<sup>40</sup> J. Best, op. cit., p. 1.

expresión es significativa. En Francia y en Gran Bretaña, donde la Pedagogía está presente desde 1960, es tradicional marcar un límite claro entre historia y ciencia de la educación<sup>41</sup>. En Estados Unidos, la frontera es mucho más flexible: se observa el mismo fenómeno en Alemania y en los Países Bajos donde la corriente pedagógica se mantiene muy fuerte.

La psicología ha influido enormemente en la historia de la Educación. En Estados Unidos, el pionero de la psichistoria fue Erik Erikson (1902-1994). El discípulo de Ana Freud es mejor conocido por su teoría de las ocho "crisis de identidad" que por sus psicobiografías sobre Jesús, Gandhi o Luther<sup>42</sup>. Fue el primero en aplicar los principios del psicoanálisis a la historia y sobre todo a la historia de la infancia, mostrando que el inconsciente, lo irracional, el imaginario, eran claves que habían escapado a los historiadores para explorar la psyche individual y colectiva desde el interior de las acciones de los hombres. Sus intuiciones fueron sistematizadas y desplazadas en 1970 por Lloyd De Mause (quien era un claro enemigo de los eriksonianos). Este provocador activo y contestatario, nacido en 1931, afirmaba que "la historia se constituye por la práctica de los adultos, fantasmas de grupo, que se fundan en motivaciones inicialmente producidas a partir de la evolución de la infancia, a través de las edades"<sup>43</sup>. Para él, la psichistoria, o la "teoría psicogenética" ofrece un nuevo paradigma para el historiador sensibilizándolo en la psicología de los grupos humanos más numerosos; en este sentido es más importante que el behaviorismo del siglo XIX. En la historia de la educación, la psichistoria puede aportar datos interesantes. Para sus partidarios, el niño no debe ser aprehendido como un adulto, porque su condición física, intelectual y emocional es radicalmente diferente. Es imposible hablar de individuos en el seno de un proceso educativo en tanto que no se ha hurgado en la complejidad de su vida interior (*inner life*), en tanto que no se ha penetrado en los mundos privados, irracionales,

<sup>41</sup> Sobre "la excepción inglesa y francesa", véase M.-M. COMPIÈRE, op. cit., pp. 26 ss.

<sup>42</sup> E. Erikson, *Young man Luther: A Study in Psychoanalysis and History*, New York, Norton, 1962; véase también su interesante libro, *Childhood and society*, New York, Norton, 1950.

<sup>43</sup> En francés, L. de Mause: *Les Fondations de la psychohistoire*, con una presentación de J.-M. Béziers, París, PUF, 1986, p. 31. Véase también sus primeras reflexiones en *History of Childhood Quarterly*, vol. 1, n° 1, été 1973. De Mause dirige actualmente el Instituto de Psychohistoria de New York. Su sitio Internet ([www.psychohistory.com](http://www.psychohistory.com)) es por demás instructivo.



de su subjetividad, y saber lo que una persona ha experimentado en el pasado es "tan importante o más, que descubrir lo que ha hecho"<sup>64</sup>.

Los intercambios con la Sociología se fueron desarrollando bajo la presión de los *new historians*. Esto se muestra muy bien tanto en la obra de Cremin como en las redefiniciones temáticas de los años 80. Según Tyack, las ciencias sociales tienen modelos teóricos explicativos que permiten distinguir lo que en la realidad histórica es invariable y lo que no lo es. La historia por comparación es más colorida, ambigua, compleja. Los historiadores de la educación se parecen a "esos pájaros que depositan sus huevos científicos en los nidos de otras disciplinas"<sup>65</sup>. La deuda de los historiadores norteamericanos frente al Bordieu de *La Distinction*<sup>66</sup> es evidente. Pero quizá más aun frente a Richard Hoggart por cuestiones de lenguaje. A finales de 1950 publicó una magistral encuesta etnográfica sobre las diversiones, el sistema de valores y la existencia cotidiana de las clases populares inglesas<sup>67</sup>. Claramente llama la atención sobre "la constelación de actitudes y de comportamientos ordenados por la confusa conciencia del destino objetivo y colectivo del grupo, constelación que se expresa en el sentimiento fuertemente probado de la pertenencia irreversible, por lo mejor y lo peor, hacia una comunidad sumisa, con las mismas limitaciones y las mismas restricciones"<sup>68</sup>. Que se hable de "actitudes frente a las actitudes" como Hoggart, o de *habitus* como Bordieu, es siempre con la intención de caracterizar los esquemas de pensamiento y de evaluación de un grupo social dado, evitando el etnocentrismo de clase. Un grupo numeroso de historiadores norteamericanos de la educación, sobre todo a partir de 1980, se apropiaron de estos conceptos para intentar aprehender la experiencia cotidiana de tal o cual comunidad (profesores urbanos, alumnos negros, institutores, etc).

<sup>64</sup> S. Hiner, J. Hayes (dir.) *Growing up in America: Children in Historical Perspective*, Urbana: University of Illinois Press, 1985, introducción, p. xiv. Para un jurista sobre la psicohistoria, véase la bibliografía de W. Gilmore, *Psychohistorical Inquiry: A Comprehensive Research Bibliography*, New York and Londres, 1984, y E. Lowenberg, "Psychohistory", in M. Karsmen (dir.) *The Past Before Us: Contemporary Historical Writing in the United States*, Ithaca, Cornell University Press, pp. 408-432.

<sup>65</sup> D. Tyack, op. cit., p. 5.

<sup>66</sup> P. Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

<sup>67</sup> R. Hoggart: *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life, with Special Reference to Publications and Entertainments*, New York, Oxford University Press, 1970 [1957].

<sup>68</sup> La frase de J.-C. Passeron, figura en su prefacio a la edición francesa de R. Hoggart: *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 16.

Como Hoggart quien dió ampliamente la palabra a los actores, respetando la originalidad de su vocabulario y de sus actitudes, se apasionaron por las entrevistas orales y los estudios de las trayectorias personales. En su análisis de la evolución reciente de la historiografía norteamericana de la educación, Nova explica que esta práctica se impuso por el pasaje "de las estructuras a los actores". Es en esta corriente que se manifiestan claramente los aportes de la Sociología y la Antropología.

Si la interdisciplina ha dado frutos sobre todo en los años 1950 y 1960, es necesario mirar atrás para conocer el caso de la Pedagogía.

### La comparación

La maestría de autores ingleses y el *aura* que priva alrededor de ciertos intelectuales franceses como Bordieu, Chartier, Ricoeur o Foucault, parece indicar que los historiadores norteamericanos se muestran muy receptivos hacia las ideas heredadas del Viejo Continente. Mirando de cerca pareciera que leen poco a sus colegas europeos<sup>69</sup>. Lo mismo ocurre en sentido inverso, tanto en el modelo norteamericano de ciencias humanas como en otros. "Las maneras que tienen los historiadores de Estados Unidos de pensar y escribir la historia" devienen hegemónicas, declara sin rodeos M.M. Compère<sup>70</sup>. Los trabajos del alemán Honrad Jarausch sobre las *profesiones* revelan por ejemplo el prestigio de los conceptos que provienen de Estados Unidos<sup>71</sup>. Podemos preguntarnos entonces si la historiografía norteamericana de la educación está abierta al resto del mundo. Por lo tanto resulta interesante determinar en qué medida pesa ésta sobre los sistemas extranjeros (europeos en primer lugar). La pregunta nos envía al paroxismo.

Como lo señalaba un historiador a principios de 1980, la historia de la educación en Estados Unidos es "profundamente *chauvinista* (*parochial*)"<sup>72</sup>. El análisis de los artículos publicados en la Revista *History of Education Quarterly* lo prueba bien.

<sup>69</sup> A. Nova, art. cit., pp. 5 et 19. Nova piensa por otra parte que "el Foucault norteamericano es muy diferente al Foucault francés".

<sup>70</sup> M.M. Compère, op. cit., p. 101.

<sup>71</sup> G. Coche, R. Jarausch (dir.) *German Professions: Eighteen Hundred to Nineteen Fifty*, New York, 1990, pp. 9-24. Véase aussi R. Jarausch, "The Old 'New History of Education': A German Reconsideration", *History of Education Quarterly*, 1986, pp. 221-241.

<sup>72</sup> H. Hiner, "The Uses of Parochialism: Comparative and Cross Cultural Study", in J. Best, op. cit., p. 189.

## Distribución de artículos por zona de estudio (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
Estados Unidos	69	67	55	71	66	66%
Gran Bretaña	12	6	11	6	9	
Francia	3	3	2	2	4	24%
Europa (*)	10	10	16	9	11	
Otros (**)	4	12	13	13	10	16%
TOTAL	100	100	100	100	100	

(\*) Con exclusión de Francia y Gran Bretaña. Principalmente Rusia y Alemania.

(\*\*) Principalmente Canadá, países de África anglofona y Japón.

En cuarenta años los dos tercios de los artículos giran en torno a los Estados Unidos. De manera contraria, la parte de Europa pasa globalmente de 27% en los años 1960 a 16% a finales de siglo. Esta situación que se mantiene en 2000 y 2001, no impide una cierta apertura: los historiadores norteamericanos de la educación se interesan poco por Europa (principalmente por Gran Bretaña y Francia) aunque únicamente para comprender las estructuras heredadas del Viejo Continente y adaptadas a la América colonial. Por ejemplo, Katz trabajó los reportes oficiales sobre educación en Gran Bretaña<sup>15</sup> y Kaestle sobre la actitud de las elites inglesas y norteamericanas frente a la escuela<sup>16</sup>. Algunos aseguran sin embargo que "la historia norteamericana muestra gran interés a la comparación"<sup>17</sup> y otros que la Revista *History of Education Quarterly* ha mostrado "verdaderos e interesantes esfuerzos por adoptar una perspectiva internacional"<sup>18</sup>, volteando hacia la educación latinoamericana, africana y europea. De hecho, como lo muestra Novoa, una parte de la historiografía norteamericana se ha interesado por las lógicas transnacionales, es decir mundiales<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> M. Katz: "From Bryce to Newton: Assumptions of British Educational Reports, 1845-1967", *International Review of Education*, n° 11, 1965, pp. 287-302.

<sup>16</sup> C. Kaestle: "Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education: Elite Attitudes towards Mass Schooling in Early Industrial England and America", in L. Stone (dir): *Schooling and Society: Studies in the History of Education*, Baltimore, 1976.

<sup>17</sup> M.-M. Cunéne, op. cit., p. 101.

<sup>18</sup> H. Silver: "The Uses of Parochialism: Comparative and Cross Cultural Study", in J. Best, op. cit., p. 181. Nuestro cuadro tiende a desmentir tal afirmación.

<sup>19</sup> Véase como ejemplo J. Meyer, F. Ramirez, V. Soyars: "World Expansion of Mass Education, 1870-1980", *Sociology of Education*, 65 (2), 1992; R. Burns, A. Welch (dir): *Contemporary*

3.- Un intento de estudio cuantitativo: la revista *History of Education Quarterly*

Con el fin de establecer un balance sobre el volumen y las características de la producción en la historia norteamericana de la educación, consideramos (y puede resultar una posición criticable)<sup>18</sup> que la revista *History of Education Quarterly* representaba un instrumento de medida confiable. Hemos revisado cuidadosamente los números de esta publicación desde su creación.

## Porcentaje de artículos aparecidos en HEQ desde su creación.

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL
Por año	21,6	15,6	15,4	15,3	16,5
Por número	5,4	3,9	3,8	3,4(*)	4,1

(\*) Los números de los años 2000 y 2001 sólo cuentan tres artículos.

## Distribución de artículos por periodo de estudio (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
Amiguedad Edad Media	2	1	0	0	1	2%
Siglos XVI-XVII	1	1	2	1	1	
Siglo XVIII	5	4	5	2	4	14%
Siglo XIX	20	10	2	6	10	
Siglo XX	44	44	36	37	41	80%
Larga duración	24	38	48	47	36	
TOTAL	4	2	3	6	4	14%
TOTAL	100	100	100	100	100	

*Perspectives in Comparative Education*, New York, 1992; A. Welch: "Class, Culture and the State in Comparative Education: Perils, Perspectives and Prospects", *Comparative Education*, 29 (1), 1992.

<sup>18</sup> Una revista no refleja evidentemente el conjunto de la producción científica. Pero puede aportar una aproximación, la línea de un movimiento general, sobre todo que HEQ es la revista más influyente en este dominio. Del resto, parece no haber otra solución porque no existe en Estados Unidos un equivalente parecido a la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France*. Se ha tomado en cuenta todos los artículos, salvo las traducciones de los documentos y las reseñas de los libros (faltan los años 1965 y 1969, los años 2000 y 2001 se toman en

Este cuadro muestra que la atención de los historiadores norteamericanos está dirigida hacia los dos siglos de la época contemporánea (80% de los artículos en cuarenta años); esta tendencia de fondo se presenta también en 2000 y 2001 (más de 90%). Paralelamente se observa una clara declinación de la época moderna (de 25% en 1960 se pasa a 9% en 1990), principalmente en beneficio del siglo XX que llega casi a la mitad. Puede explicarse la hipertrofia de una parte, la disminución de otra, por la importancia que representan los siglos XIX y XX en la formación del sistema educativo norteamericano, pero el hecho de que la repartición no sea fundamentalmente diferente en Europa<sup>10</sup> nos hace pensar sobre todo en el interés de los historiadores (y del público) por las épocas recientes y los temas que les resultan más cercanos.

Distribución de artículos por grupos (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
Primaria	3	3	3	3	3	] 18%
Secundaria (high school)	3	3	4	4	4	
Escuela pública	2	3	4	4	3	
Enseñanza técnica artística	3	3	1	6	3	
Superior	21	14	16	20	18	
Trabaja los niveles	18	13	16	21	16	] 16%
Categorías particulares	4	19	22	17	16	] 24%
Adultos y alfabetización	2	4	5	8	3	
Formación de maestros	4	4	3	5	4	
Temas pedagógicos	34	26	10	16	24	] 24%
TOTAL	100	100	100	100	100	

cuenta fuera del cuadro la mitad, más de 100 artículos fueron publicados en *HEQ* en cuarenta años. A esta cifra hay que sumar 166 artículos aparecidos en los últimos veinte años en la revista *Historie de l'éducation*.

<sup>10</sup> En la bibliografía italiana de la educación, 80% de los temas abordan los siglos XIX y XX (M. M. Comani, op. cit., p. 22). En *Historie de l'éducation*, 1% de los artículos tratan la Antigüedad, 6% la Edad Media, 16% el período moderno, 19% la época contemporánea y 8% la larga duración (J. Caspard, "Vingt années d'*Historie de l'éducation*", art. cit.).

Aparentemente, la historiografía norteamericana no parece privilegiar más un público que otro, ya que la distribución de los artículos permite distinguir cinco grandes conjuntos que oscilan entre el 16% y el 24% del total. De hecho, la parte de los estudios consagrados a las universidades tiene tanto valor como el que se refiere a la escolarización de los niños de primaria y secundaria, así como a todas sus filiales (18%). En Francia se observa el mismo fenómeno: "el interés sobre los diferentes niveles de enseñanza crece de manera paralela al nivel"<sup>11</sup>. Por otra parte, la rubrica "categorías particulares" muestra un marcado crecimiento (de 4% a 17%)<sup>12</sup>.

Distribución de artículos por temas (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL
Políticas e instituciones	22	20	22	28	23
Pedagogía	30	34	30	14	25
Comandos de enseñanza	17	16	16	11	15
Estudios regionales	15	19	17	14	16
Profesores	6	4	10	7	7
Alumnos	5	7	6	13	7
Temas historiográficos	8	10	9	11	10
TOTAL	100	100	100	100	100

Se advierte que la parte de los artículos consagrados a las políticas e instituciones crece en cuatro décadas (22% en los años 1960, 28% en 1990 y más del 30% en 2000-2001), mientras que el interés hacia las ideas pedagógicas disminuye gradualmente. Los debates historiográficos, por el contrario han seguido atrayendo a los investigadores norteamericanos (alrededor del 10%). El principal destinatario de la enseñanza, el alumno, es el tema de una gran parte de los artículos consagrados a su experiencia escolar o a su pertenencia nacional, étnica o social (de 2% en 1960 pasa a 15% en 1990 y a más

<sup>11</sup> M. Sonnet: "Vingt années de Bibliographie d'histoire de l'éducation française, 1970-1989. Répertoire pour un bilan historiographique", *Historie de l'éducation*, n° 26, mai 1989, p. 30.

<sup>12</sup> Encuentramos un número especial sobre los Negros (1967) y dos sobre las mujeres (1978, 1979).

del 20% en 2000-2001). Si comparamos estos resultados con los diferentes estudios realizados sobre la historiografía europea de la educación <sup>82</sup> obtenemos el cuadro siguiente:

(en %)	Años 1970		Años 1980		
	Estados Unidos (HEQ)	Francia (IHIEF)	Estados Unidos (HEQ)	Francia (IHIEF)	Italia (IBSEI)
Instituciones	20	20	22	11	21
Pedagogía	24	9	20	4	22
Comentarios de enseñanza	16	11	16	17	8
Profesores	4	13	10	13	5
Alumnos	7	6	6	22	5
Debates historiográficos	10	-	8	0	1

En todas las épocas de Estados Unidos, los artículos escritos sobre las políticas educativas, las instituciones y la pedagogía son sintomáticos de una historia vista "desde arriba", (más del 40% del total). "Durante mucho tiempo, señala Novoa, las ideas pedagógicas constituyeron la referencia principal de la encuesta histórica"<sup>83</sup>. En Francia donde la Pedagogía interesa muy poco a los historiadores (menos del 10% del total) casi no aparece. Desde hace veinte años, muchos de los artículos publicados en *Histoire de l'Éducation* conciernen la historia institucional de la enseñanza y para fines de los años 1970, el análisis de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* revela una "admiración exagerada por la historia de las instituciones", grandes escuelas e instituciones especializadas<sup>84</sup>. Por otra parte notamos tanto en Francia como en Estados Unidos, un interés muy particular por la historia del curriculum (alrededor del 17%) casi ausente en Italia. Existe poco

<sup>82</sup> M. Sonnet, B. Caspard y M.-M. Comère seleccionaron seis categorías para la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* (IHIEF), la revista *Histoire de l'Éducation* (HE) y el *Repertorio bibliográfico de historia de l'educarime* (IBSEI) que pueden compararse con las que utilizamos para HEQ. Este cuadro recapitulativo (limitado a los años 1970 y 1980) no es el único, por supuesto, porque ni los métodos ni las rubricas son homogéneos; su valor es sólo indicativo. El total de las columnas no llega a 100 porque los resultados no fueron sumados en cuenta.

<sup>83</sup> A. Novoa, *op. cit.*, p.33.

<sup>84</sup> M. Sonnet, *op. cit.*, p.30.

interés por los estudios sobre los profesores y los alumnos en Estados Unidos (menos del 10%), mientras que en Francia, desde 1980, se ha hecho un esfuerzo notable por enriquecer la historia de los actores del sistema educativo. Los debates historiográficos, casi ausentes en Italia, ocupan en Francia y del otro lado del Atlántico una proporción importante (alrededor del 9%). Finalmente y a pesar de este último dato, el estado que guardaba la investigación en Estados Unidos durante 1970 y 1980 nos hace pensar en el caso de Italia. Tres puntos en común: la fuerza de la historia institucional, el poder de la corriente pedagógica y la rareza de los estudios sobre los profesores y los alumnos. Para el caso de Francia, notamos poco interés de parte de los historiadores por las teorías de la educación y la política escolar, así como por los actores. Pero, a pesar de todo, cada país tiene su tradición en la materia: en España, desde 1982, la mayor parte de la investigación se centra en la alfabetización, en la escolarización elemental de la educación popular así como en la universitaria<sup>85</sup>. Los temas privilegiados por la historiografía norteamericana de la educación revelan, poco o mucho, las idiosincrasias nacionales.

### III. LOS TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Como ya lo hemos dicho, desde 1980, el campo de investigación de los historiadores norteamericanos se amplió. Esta riqueza dificulta toda clasificación temática, sin embargo podemos distinguir tres grandes conjuntos: la escuela, los actores del sistema educativo y las minorías.

#### 1.-La escuela

##### *La common school américaine*

La escuela pública ha ocupado siempre un lugar central en la historiografía norteamericana de la educación. Constituía para Cubberley y sus discípulos, un tema natural e inevitable. Antes de los años 1960 y 1970, la *common school* era admirada hasta el límite por la profesión y Cubberley veía en su desarrollo durante el siglo XIX,

<sup>85</sup> J.-L. Guereña, *op. cit.*, pp. 7-8.

un progreso de la civilización. Finalmente, el sistema público norteamericano no está muy alejado de la propia posición de Cremin. Es Tyack quien, en los años 1970, logró elaborar una síntesis satisfactoria entre los mitos de la historiografía tradicional y el radicalismo revisionista. Según éste, el modelo de la educación local (*local ward system*) que prevalecía en los Estados Unidos a principios del siglo XIX fue progresivamente reemplazado por un sistema educativo universal adaptado a un modelo de vida urbana. Este *one best system* era el fruto de una "revolución organizacional" surgida de un proceso de especialización de las tareas educativas, de clasificación de cursos, de estandarización de exámenes, de profesionalización y de centralización: la enseñanza se volvió cada vez más impersonal, burocrática, organizada bajo el modelo industrial vigente en el *business*. Estos nuevos procedimientos educativos tenían como objetivo primordial cultivar a los inmigrantes e inculcar en las clases bajas los valores de la sociedad urbana. La interpretación de Tyack, basada en la idea de que la constitución del sistema educativo norteamericano fue una respuesta a lo que los contemporáneos consideraban como una crisis urbana, se encuentra en las ideas de otros historiadores de la época. Esta aproximación estuvo de moda, a pesar de que se prestó poca atención al funcionamiento y al desarrollo de la educación en las pequeñas ciudades y en el campo de Norteamérica<sup>16</sup>, y Kaestle y Vinovskis matizan el análisis de Tyack, haciendo notar que, en Massachusetts durante el siglo XIX, no hubo una relación mecánica entre el tamaño de la ciudad y la amplitud de su industrialización, de una parte, y el desarrollo de su sistema educativo, por otra. Los estudios sobre la *high school*, han englobado de manera frecuente al medio rural.

Si la *common school* atrajo el interés de los historiadores norteamericanos, el estudio de la enseñanza superior no tuvo la misma respuesta.

#### Las grandes instituciones

En su prefacio a *The History of Higher Education*, Harold Wechsler distinguió tres generaciones de historiadores de la enseñanza superior. Los progresistas, a principios del siglo XX celebraron el triunfo de la educación democrática y la convergencia entre las *colleges* y la

sociedad, los consensuados como Richard Hofstadter<sup>17</sup>, en el clima de la posguerra señalaron las continuidades y sopesaron la herencia marcada por las manifestaciones en el campo a finales de los años 1960, los revisionistas propusieron, como Alain Touraine, un análisis en términos del conflicto. Desde 1962, en su gran síntesis sobre la educación superior, Rudolph tomaba en cuenta la experiencia femenina, la escolaridad de los negros y las religiones más allá del protestantismo. Podemos agregar a esos tres momentos un cuarto, que prolongó las pistas abiertas anteriormente. En efecto, desde los años 1980 asistimos a una renovación del interés por las instituciones, estudiadas desde diversos ángulos originales: la investigación universitaria norteamericana del siglo XX, las disciplinas enseñadas en las universidades, la participación de las mujeres en la vida universitaria, la formación de las profesiones, etc. En una síntesis reciente, publicada en 1997, bajo la dirección de Goodchild y Wechsler, los autores se preguntan sobre las estructuras de las instituciones, sus relaciones con la industria, su influencia en el seno de las fuerzas del mercado, el papel que el poder político había jugado y el lugar que ocupaban las minorías. En un estimulante artículo, tres investigadores subrayaron su deseo por elaborar un nuevo acercamiento que sirviera como punto de partida para la renovación; sugirieron, en particular, trabajar en tres direcciones –las ideas, las instituciones y los individuos– con tres temas correspondientes: la religión, los *community colleges* (estas instituciones cuyo desprestigio no ha atraído casi el interés de los historiadores hasta ahora) y los estudiantes pobres (olvidados por la investigación debido a que el *ethos burgues* ha dominado simultáneamente a las instituciones y a la manera como son representadas).

Bloqueado a menudo, porque su objeto parecía ir más allá y no guardar ningún misterio, el estudio de los programas permite aprehender a la escuela de una manera a la vez dinámica y transversal.

<sup>16</sup> "Solo una *common school* a la que asiste toda la comunidad contiene los gérmenes de la sociedad republicana. En la escuela dudo los niños de ambas las clases, religiosas y temperamentos se mezclan libremente dando las odiosas distinciones de una sociedad rigidamente jerárquica: jamás podrían ser neutralizadas" (L. Cremin: *The American Common School: An Historic Conception*, New York, Teachers College, Columbia University, 1951), pp. 35-36.

### Curriculum y contenidos de la enseñanza

La tímida reflexión sobre el curriculum en la historiografía norteamericana se explica en parte por la herencia de Dewey: la educación debía reposar más en el desarrollo individual del niño que en la asimilación mecánica de los saberes, lo que hizo que la atención de los historiadores se dirigiera poco hacia los programas. Fue a mediados de 1980 cuando los investigadores norteamericanos buscaron comprender cómo se constituyó históricamente el curriculum. De esta manera, la obra de Popkewitz muestra que las disciplinas nos son fuentes atemporales, han existido siempre, pero han sido invenciones y producto de luchas de poder entre grupos que han logrado imponer sus puntos de vista sobre otros. Estas investigaciones han tenido un gusto desmistificador porque el "proceso de construcción del curriculum es más eficaz cuando se vuelve invisible". En un libro que hizo época, *The Struggle for the American Curriculum*, Kliebard (y otros después) formula una definición conflictiva de los programas, debido al dominio al que se enfrentaron diferentes corrientes de pensamiento. Los contenidos de la enseñanza norteamericana, explica el autor, han sido el resultado de una lucha iniciada en 1890, entre cuatro grupos interesados. Los humanistas, representados por Charles Eliot o William Harris, que anteponen el poder de la inteligencia y las virtudes de la educación clásica, que permiten liberar al alumno de su origen social; los desarrollistas, como Stanley Hall, preconizaban respetar la psicología y el desarrollo natural del niño y eran partidarios de adaptar los programas en función de sus aptitudes (*child-study movement*); los promotores de la eficiencia, con Joseph Rice a la cabeza suponían una educación estandarizada, funcional y especializada, sin desperdicio de tiempo ni de dinero; los progresistas con Lester Ward, concebían a la escuela como una fuerza en pro de la justicia social, contra los abusos, los privilegios y los prejuicios raciales. El siglo XX será la arena de combate para estas cuatro corrientes de pensamiento con lo cual el curriculum norteamericano resultará "un compromiso cojo", muy desarticulado y poco ordenado" en todas sus partes.

El estudio de la escuela conduce naturalmente a quienes la animan y la frecuentan. Los actores del sistema educativo han sido objeto de interesantes investigaciones por parte de los historiadores norteamericanos.

### 2.-Los actores: profesores, niños, familias

#### Los profesores

En la investigación sobre los profesores se ha adoptado de manera frecuente un acercamiento unilateral: se ha tratado de determinar su influencia sobre los alumnos maleables (por la vía de la transmisión de los saberes). En esta encuesta se pueden distinguir tres etapas. Para la concepción clásica (Dewey), la escuela es una institución humanitaria y cívica, cuyos personajes fieles los profesores, tienen como misión preparar a los alumnos para la vida democrática. Para los revisionistas por el contrario, la "profesionalización de los conocimientos científicos" dió a los profesores un poder de control y de regulación sobre los alumnos. Los profesores no eran los vehículos indispensables para transmitir los valores republicanos, sino los agentes del Estado encargados de verter a los niños en el molde del orden social capitalista. Tanto los clásicos como en los revisionistas, domina la idea de que los profesores aíslan a los niños de su contexto local y tradicional para otorgarles una nueva identidad. Bien o mal intencionados, reformistas o reaccionarios, han sido estudiados siempre por su aptitud para manejar a las pequeñas almas. Ahora bien, la corriente más reciente en la historiografía norteamericana apunta a comprender más allá de sus funciones en el proceso educativo, sus condiciones de trabajo y su itinerario personal; esos aspectos de la experiencia profesional pueden ser aprehendidos dándoles la palabra a los profesores. Las obras aparecidas en los años 1990 han adoptado este acercamiento.

En *Governing the Young*, Barbara Finkelstein se esfuerza por reacomodar a los profesores en su contexto educativo y regional, rehusándose a hacer de ellos los instrumentos de lógicas que los rebasan. El acercamiento local (articulado a las estructuras macroscópicas), la atención a las prácticas populares, la preocupación de tomar en cuenta también las tradiciones escritas tanto de la cultura libresco como de las tradiciones orales de la comunidad de origen, han permitido respetar la complejidad de las relaciones entre los profesores y los niños. En la segunda mitad del siglo XIX la educación fue percibida como una formación cívica destinada a transmitir los valores angloamericanos a niños educados bajo otras costumbres. Por lo tanto a finales del siglo, la escuela no era considerada una institución

total (como la familia, la prisión o el orfanato), mas bien era una estructura de mediación, una etapa entre el pequeño mundo de la familia, de la iglesia y del vecindario y el mundo amplio del gobierno, la nación y el mercado. En este marco, el profesor quizá no era un "instrumento" sino un arbitro cultural, un intermediario entre las generaciones y el universo social. En un libro ya clásico, *How Teachers Taught*, Larry Cuban analiza las prácticas educativas vigentes en las escuelas norteamericanas, con el cuidado de graduar la descripción y de tomar en cuenta las interacciones entre los profesores y los alumnos. Para hacerlo introduce dos modelos teóricos: la instrucción centrada en la enseñanza y la instrucción centrada en el alumno (*teacher-centered instruction et student-centered instruction*). Estos modelos respondían a criterios objetivos de diferenciación: en el primero por ejemplo, el profesor hablaba más que el alumno, la instrucción se hacía con el grupo entero y no en pequeños grupos, el uso del tiempo era administrado por el profesor quien se servía mucho de los libros. De un estudio detallado basado en muchos ejemplos regionales Cuban concluye la prioridad del *teacher-centered instruction* en la enseñanza primaria y secundaria norteamericana. Esta preeminencia estructural explica la ineficiencia de muchas reformas escolares y pedagógicas emprendidas durante el siglo XX bajo una óptica progresista.

En los años 1990, estigmatizando "el silencio de los historiadores sobre el trabajo de los profesores" ciertos investigadores recabaron el testimonio de los profesores. El interés por las trayectorias y las biografías (dando a conocer el papel de los actores habitualmente invisibles o anónimos) restablece las lagunas de la historiografía tradicional acusada de ignorar las condiciones de trabajo reales de los profesores, de comprender mal su actitud frente a las reformas impuestas del exterior, de subestimar las presiones y de las resistencias de las mujeres a las decisiones administrativas de los hombres. Para escribir *City Teachers*, una "crónica del trabajo de los profesores urbanos" Rousmaniere se entrevistó con veintidós profesores jubilados. Estos, profesores en Nueva York en los años 1920, evocaban sus dificultades cotidianas, la pesadez de sus tareas frente a los alumnos inmigrantes, pobres e iletrados, así como los disfuncionamientos del sistema (lo que rompe con la descripción idílica del éxito de las reformas progresistas). Estudiando en *Black Teachers on Teaching* las historias de vida de veinte profesores negros, Foster busca "comprender cómo

el hecho de enseñar fue vivido y comprendido por los negros comprometidos con la profesión": la responsabilidad de instruir a niños "separate but equal", los efectos perversos de la desagregación o los problemas encontrados en los medios urbanos difíciles son examinados por los propios actores. Esta corriente de Sociología y de Antropología, buscaba dar voz a los grupos históricamente marginales.

### *El niño en la familia*

Frente a las investigaciones sobre los profesores encontramos menos estudios sobre los alumnos que sobre los niños; esta disparidad semántica se debe al hecho de que desde los años 1960, los historiadores norteamericanos incluían la enseñanza en la Educación (vista como un proceso cultural, social y psicológico) y trabajaban en un marco más amplio que tomaba en cuenta a la escuela pero igualmente a la familia y a las actividades extraescolares: "la educación procede generalmente de muchos individuos e instituciones -padres, hermanos, hermanas, amigos pero también familias, iglesias, bibliotecas, museos, campamentos, escuelas y universidades", escribe Cremin. Esta definición relativiza profundizando la función de la institución escolar. Barbara Beatty inicia su *Preschool Education in America* recordando que en los Estados Unidos hoy no existe educación preescolar universal. La heterogeneidad de la carga del niño engendra, además una desigualdad entre el medio social, una ampliación de las responsabilidades familiares (sobre todo maternas). A cualquier edad una parte importante de la educación del niño escapa a los profesores. "La mayor parte de la educación y del ejercicio de los niños tiene lugar en casa más que en la clase" escribe Vinovskis. Esta constatación replantea el lugar de la institución escolar en el proceso educativo. Tres vías se han trabajado desde esta perspectiva.

### **3.- Las minorías van a la escuela**

El estudio de las minorías se ha fundado en una triple dialéctica entre la diversidad y la igualdad, el particularismo y la asimilación, la autonomía y el control. La problemática de esta faceta de la historia de la educación tiende a lo que la escuela norteamericana quiere "un sistema educativo común en una sociedad culturalmente diversa". Los niños de las comunidades raciales y étnicas, las mujeres y los niños

con retraso serán considerados aquí como "minorías", lo que no dejará de chocar al lector; pero lo importante es comprender que estos grupos han sido calificados así porque han sido marginalizados por la cultura WASP dominante (White Anglo-Saxon Protestant) y fueron durante mucho tiempo víctimas del sistema educativo e ignorados por los investigadores.

#### *Las minorías étnicas*

Desde 1960, la historiografía de la educación sobre las minorías raciales y étnicas –sobre todo los negros, los indios y los inmigrantes– tuvo gran reconocimiento. Al principio, la explicación se encontraba sobretodo en la opresión y el racismo de la sociedad norteamericana. En 1974, David Tyack centró su atención en los niños excluidos del sistema educativo a causa de "su pobreza, su color, sus diferencias culturales": trataba de comprender cómo esta exclusión se había vuelto "previsible y regular, en pocas palabras, sistemática".

A finales de los años 1970, esta tendencia al sacrificio cedió paso a interpretaciones más complejas. En principio el acercamiento más fino permitió distinguir las diferencias en los comportamientos frente a la escuela, borrados por el término ambiguo de *inmigrante*. Percibiendo la variedad de las comunidades (según la nacionalidad, la religión, el color de la piel) uno se percató de que los alumnos tienen trayectorias escolares muy diferentes. Los investigadores de las *ethnic studies* se esforzaron también por subrayar la autonomía cultural de las comunidades, la idea de que estas últimas sufrieron de manera pasiva la acción del Estado. Las minorías se definían a través de sus valores, sus aspiraciones, sus objetivos, sin el intermedio de la *public school*. "Estos grupos no fueron manipulados simplemente por los intereses dominantes u opresivos de un sistema social o económico omnipotente. Los grupos étnicos y los minoritarios más bien pudieron resistir con éxito a los ataques contra su cultura y preservar sus propios valores". Por ejemplo en Pensylvania los inmigrantes eslavos se encontraban al margen de la enseñanza pública porque preferían una educación comunitaria y familiar que valoraba la religión católica. Los grupos étnicos también supieron sacar provecho de la escuela norteamericana: "a pesar de que temían que la norteamericanización desnaturaliza a sus hijos, escribía Tyack, la gran masa de padres inmigrantes consideraba a la escuela como la puerta abierta a nuevas

posibilidades (*a doorway to new opportunities*). Además de esto, los fracasos del sistema educativo norteamericano permitieron rectificar la ecuación entre la enseñanza y la desculturación: a principios del siglo XX la gran mayoría de inmigrantes adultos no asistió nunca a los cursos nocturnos.

#### *Las mujeres*

Aquí también, la historia de la educación se renovó gracias a los *gender studies*. Las feministas (y a continuación los historiadores que querían aportar una "respuesta más directa a la crítica histórica feminista" se interesaron en la discriminación de la que eran objeto las mujeres, a los aspectos de su participación en la vida estudiantil, magisterial y administrativa y al proceso de enseñanza que condicionaba la visión de las mujeres en la sociedad norteamericana. El objeto de los *gender studies* era poner a la vista los mecanismos de la "hegemonía masculina" (*male hegemony*), pero también descifrar un cierto número de paradojas: a finales del siglo XIX, las mujeres ocupaban una posición casi monopólica en el cuerpo de profesores (90% de los profesores de la ciudad eran mujeres) pero estaban excluidas de la organización de las escuelas, de la elaboración de los métodos pedagógicos y de la concepción de los programas. Paralelamente, el culto a la maternidad y un sentimentalismo magnificado por las virtudes de la mujer permitieron valorar el trabajo de las profesoras a medida que ellas exigen de sus alumnos, en nombre del orden, la rectitud moral y la asexualidad. En un brillante artículo, Bissell-Brown aclara el lazo entre la igualdad formal de que gozaban las mujeres en las escuelas (mixtas) y la desigualdad de la que eran objeto en la vida activa y en el acceso al empleo. Ella muestra para las escuelas secundarias de Los Angeles a principios del siglo XX que existía un verdadero temor a la feminización: las jóvenes, se temía, tomarían el lugar de los chicos y de la clase entera. "Esfuerzos concientes" se dieron para instaurar una segregación en los programas y las disciplinas enseñadas: las chicas, por ejemplo, estuvieron confinadas a las obras sociales (*social work*) y a la economía doméstica (*home economics*). Este artículo aportó una polémica respuesta a un trabajo de Hansot y Tyack, que presentaba a las escuelas de la era progresista como islas de igualdad para las chicas antes de que fueran introducidas en el universo



altamente segregado de la casa y del trabajo. Para Bisel-Brown, este análisis mostraba que las disciplinas enseñadas, la casa y el trabajo constituían influencias persistentes en el seno de las escuelas.

#### *Los niños con retraso*

La categoría de niños con retraso intrigió doblemente a los historiadores norteamericanos de la educación. En principio, relacionándola con el problema de la desviación infantil (*childhood deviance*), ofreció argumentos para una crítica del sistema educativo norteamericano; enseguida, esta categoría léxica creada a finales de los años 1950 y principios de los 60, abrió un terreno de investigación para los historiadores preocupados por los problemas discursivos y lingüísticos. El calificativo de "niño retrasado" fue introducido en efecto, por y para los padres acomodados deseosos de diferenciar a sus hijos con dificultad escolar de los niños pobres salidos de las minorías; esta etiqueta protegía a la infancia porque no ponía en cuestión su normalidad, ni la de la familia, y permitía obtener mejores posibilidades profesionales. En los años 1930 y 1940 bajo la influencia de Alfred Strauss y de Heinz Werner, se pensaba que el retraso escolar provenía de lesiones cerebrales o de un disfuncionamiento neurológico. Los educadores y los historiadores buscaron otras claves explicativas dentro del contexto social del niño (*larger society*), violentado por la transformación que vivía entre un país rural y una sociedad urbana e industrial. En este sentido la noción de "retraso escolar" sirvió para explicar la transformación de los problemas políticos y económicos en problemas educativos. A lo largo de décadas la categoría ha sufrido múltiples avatares: la estigmatización que han sufrido los niños "desadaptados", "con retraso" o "en peligro" ha alimentado la reflexión de la segregación en el sistema educativo y en la manera como los discursos oficiales manipulan la práctica.

Como vemos, la historiografía norteamericana de la educación, ha abordado numerosos temas de investigación. El abanico de perspectivas ampliado por la *new history*, el descubrimiento de temas "minoritarios" en los años 1960 y 1970 y la renovación operada a partir de los años 1980 no son ajenos a esta explosión. En cada etapa los enriquecimientos bibliográficos han ido a la par de una reflexión metodológica propia. Ahora bien, este dinamismo de la investigación

y este gusto por el debate han estado siempre ligados a los cuestionamientos de la sociedad norteamericana. Si la disciplina ha estado viva, es quizá porque está atenta a los cuestionamientos que le hace un sistema educativo en crisis.

#### IV. DEBATES HISTORIOGRAFICOS Y PROBLEMAS DE LA SOCIEDAD

De acuerdo con la opinión de numerosos responsables en Estados Unidos, la escuela norteamericana está en crisis. Para basarse en hechos históricos muy recientes e ir más allá del traumatismo nacional producido por el lanzamiento del *Sputnik* por los soviéticos, diremos que la crisis del sistema educativo norteamericano fue diagnosticada en 1983 en un celebre informe: *A Nation at Risk*, redactado a escala nacional por especialistas, profesores y altos funcionarios; este minucioso reporte alertaba del bajo nivel de los escolares norteamericanos y reclamaba soluciones a esta "mediocridad que va aumentando y amenaza nuestro porvenir". Paralelamente a los desórdenes del sistema educativo (la democratización de la enseñanza superior, por no tomar más que un solo ejemplo), complicaron los datos del problema. Hoy, las cuestiones fundamentales —la investigación de la excelencia escolar, la igualdad de oportunidades para todos, la coherencia de los programas en una América multicultural— están siempre abiertas y los debates a los cuales dan lugar son intensos. Es quizá en razón de este contexto que la historiografía norteamericana de la educación está viva y enclavada en su tiempo.

##### 1.-El presente y el cambio

###### *El gusto por el presente*

La participación de los historiadores norteamericanos en los debates contemporáneos es un dato original, y si no ha sido siempre constante, al menos, aparece como un horizonte de espera. Desde la época de Cubberley los historiadores fueron investidos en la vida de las escuelas en razón de sus funciones de administradores o de profesores. En los años 1930 y 1940 los trabajos de los progresistas se comprometieron fuertemente con la vida de la ciudad e inquietos por el declinamiento de la historia como disciplina universitaria, Howard Beale anotaba

aún en 1953 que si "ella quería preservar su lugar en el mundo, debería luchar contra las otras ciencias sociales para encontrar soluciones a los problemas actuales". Por el contrario la *New History* aparecía un poco alejada de la vida pública. Deplorando la débil participación de los historiadores en los programas sociales de la *Great Society* bajo Johnson, Katz constata la impotencia: cuando los historiadores en un último capítulo convenido, proponen soluciones a los problemas actuales, aparecen "utópicos y banales, no muy diferentes de cómo los otros los consideran, marginalmente unidos al análisis que les precede y mucho menos sutiles". Hoy, muchos historiadores de la educación manifiestan su voluntad de ser útiles. Para John Best, se trata de "comprender mejor a la sociedad norteamericana por la vía de su desarrollo en materia de educación"; en *Learning from the Past*, con un título explícito, Ravitch y Vinovskis deseaban aportar un marco de referencia a los debates sobre la educación; Michael Apple se propuso explorar lo histórico de los debates actuales. Es Maris Vinovskis (nacido en 1943) quien defendió a ultranza la útil misión del historiador. Según él, los responsables políticos y los administradores (*policy makers*) necesitan de la perspectiva histórica para entender a la escuela en todas sus dimensiones. Sólo el historiador está a la altura de reunir y de analizar por ellos las informaciones; sólo el historiador puede aclararlas en el tiempo largo, en gran escala, sobre las transiciones en la esfera educativa y en un contexto socio-económico más vasto. Esta posición representa algunos peligros, como el olvido frente a un cierto rigor, el anacronismo y el "presentismo".

El interés de los historiadores norteamericanos por las cuestiones del tiempo presente les ha conducido a modernizar sus problemáticas, pero también a reflexionar sobre la manera en que los problemas han aparecido y que de alguna manera hemos intentado resolver aquí.

#### *El cambio en la práctica educativa*

Novoa distingue un esfuerzo reciente para comprender por qué y cómo las reformas fueron puestas en práctica. La cuestión de su éxito o de su fracaso lleva al de cambio. Hay en la historiografía norteamericana un conflicto entre la afirmación de que todo ha cambiado (para bien) y la certeza de que nada ha sucedido (para mal). El debate divide a los historiadores norteamericanos. En *The*

*Transformation of the school*, Cremin se centra en las reformas progresistas emprendidas desde 1870 hasta 1930. Según él, estas reformas fueron parte de los esfuerzos humanistas para adaptar la promesa de la *American life* a la nueva sociedad urbano-industrial. Este movimiento general puede equipararse con el que evoca Vinovskis en el que los *high schools* "cambiaron de manera espectacular en los últimos 150 años": se propagaron por todo el país, se volvieron accesibles a los niños, a las clases laborales, etcétera.

Frente a este pensamiento del cambio (posible gracias a las reformas) se maneja una historia de inmutabilidad. Los revisionistas insisten en la desigualdad de la escuela que se ha vuelto estructural. De manera más sutil, Cuban muestra como la importancia de la *teacher-centered instruction* en la enseñanza primaria y secundaria norteamericana condujo a una profunda continuidad más allá de las reformas. Estableciendo la perennidad de ciertas estructuras, Tyack y Cuban intentaron poner al día una "gramática de la escuela" que sería el fundamento de la práctica educativa: los alumnos serían agrupados por edad, instruidos por materias, a cargo de un profesor de la clase; era el meollo de la enseñanza y las reformas, algunas originales se ejercían al exterior de este centro. Porque la evolución de una "gramática de la escuela" instituía legitimidades y evidencias pedagógicas que no se había pensado en modificar. Esta corriente de pensamiento, poco uniforme, atacaba el sistema evolutivo de Cremin. Se interrogaba sobre el sentido de la expresión "educación progresista". Kliebard concluía que el término era "no sólo vacío sino falso (*mischievous*)". Según Cohen, *The Transformation of the School* no logra establecer una "teoría del cambio" satisfactoria: sin descripción de un "antes" que contrastaría con un "después" progresista (*a progressive after*), no hay evolución posible.

El debate entre estas dos visiones de la Historia de la Educación norteamericana conduce naturalmente a otro mucho más agudo: mejorada por las reformas humanistas o bloqueada por la persistencia de los mismos problemas, la escuela norteamericana ¿es realmente eficaz?

#### **2.-Grandeza y decadencia del sistema educativo norteamericano**

Que sea en la esfera universitaria o popular, el debate sobre la eficiencia de la educación norteamericana está latente. Dos posiciones

se sobreponen. La primera pregunta es la siguiente: ¿la escuela pone en acción el ideal democrático y la igualdad de oportunidades?, o bien, ¿es instrumento de dominación que busca la preservación del *statu quo* social? surge otro debate en torno a la calidad de la enseñanza. En los dos casos, la discusión oscila entre el mito de una *common school* portadora del progreso y una crítica implacable del sistema educativo.

#### *El mito nacional y su denuncia*

Cubberley y Monroe fueron los primeros en entonar el himno a la gloria del sistema educativo norteamericano y de su *common school*. Como en Europa del siglo XIX donde la Historia de la Educación era nacionalista y monumental, la visión de los padres fundadores fue apologetica, patriótica y teleológica. Es curioso constatar que esta tradición fue recuperada en una versión moderna por Cremin. Defendiendo fuertemente la calidad de la educación popular norteamericana hoy, Cremin declaraba en 1988: "Pienso que nosotros, norteamericanos, fuimos líderes en muchos dominios. Y contrariamente a muchos pueblos hoy, nos damos cuenta ahora. Por otra parte Cremin criticaba a quienes tomaban el sistema educativo del país cuando la dominación norteamericana estaba amenazada (por los industriales alemanes, de principios de siglo, por los rusos en 1957, por el Japón en 1980) Es por esta razón que Cremin bajo cierta mirada, parece menos el primero de los *new historians* que el último de los *progressive historians*.

Más que los "nuevos historiadores" los revisionistas buscaron denunciar la celebración ciega hacia la escuela universal norteamericana. Sus fracasos, los prejuicios transmitidos, la realidad de la segregación en su seno parecen a los historiadores de los años 1970 incompatibles con la "larga apología" del sistema educativo norteamericano en la cual Cremin y Bailyn participaron según ellos. Hay que reconocer ese "hecho doloroso" escribía Katz, a propósito de las ciudades de Massachusetts: el país no ha conocido nunca escuelas urbanas vivas, concebidas por y para la masa, donde el placer del individuo prime sobre los miedos sociales y los imperativos del crecimiento económico; es el deber del historiador establecer un lazo entre "los errores del pasado y los desastres de la educación de hoy en nuestras ciudades". A finales del siglo XIX el bello humanismo de la *common school* encubría un conservadurismo motivado por el

peligro de la anarquía, una sumisión más o menos consciente hacia los intereses del capital y una voluntad de mantener a los hijos del pueblo y a los inmigrantes que se encontraban hasta abajo de la escala social. No es cierto hoy que el mito nacional haya sido disuelto, pero sí lo han hecho temblar los revisionistas y muchos suscriben el juicio que John Best mostraba a principios de 1980: que la Gran Escuela Pública Norteamericana (*Great American Public School*) hubiera abierto la puerta para el ascenso de todos, si no es un "mito romántico, al menos es una vil mentira pronunciada deliberadamente". Y Boorstin repetía la vieja canción: "había una vez una nación formidable gracias a sus escuelas públicas".

#### *La "crisis de la escuela" y la polémica sobre el nivel de los alumnos*

El debate se originó con la publicación en 1983 de *A Nation at Risk*, que tuvo un considerable impacto en la sociedad norteamericana y en los responsables políticos. Los historiadores se manifestaron frente a este tema de manera frecuente para criticarlo. Para Kaestle, por ejemplo, el iletrismo no se agravó desde los años 1940. Tyack y Cuban pensaban que el problema había surgido de la desigualdad social y no el de la enseñanza pública; en cuanto a las capacidades de los alumnos, eran estables. De manera general, *A Nation at Risk*, devolvió a los historiadores su papel de consultores. En efecto, el debate sobre la calidad del sistema educativo norteamericano influyó sus propios cuestionamientos, pero también les permitió valorar públicamente sus posiciones. Dos de ellas se enfrentaron.

La primera posición llamada "académica" o "elitista", estimó que el sistema educativo debía centrarse en la excelencia promoviendo programas de calidad fundados en las disciplinas clásicas. Fue representada a finales de los años 1980 por Allan Bloom y Eric Hirsch, que fungieron como los censores de la escuela norteamericana actual. En *The Closing of the American Mind* publicada en 1987 bajo un elocuente subtítulo ("Cómo la enseñanza superior ha debilitado a la democracia y empobrecido los espíritus de los estudiantes hoy"), Bloom defendía una sola definición de la enseñanza, un canon único de excelencia, la de los grandes *colleges*, o de los estudiantes seleccionados cultivándose con el contacto de los grandes textos. Para Hirsch, el sistema educativo norteamericano había garantizado una baja en los programas y en el nivel. Era necesario, por el contrario, definir un

conjunto de conocimientos generales indispensables: el bagaje cultural que todo alumno norteamericano debía poseer. En *Left Back*, Diane Ravitch criticó violentamente el antiintelectualismo supuesto de las reformas progresistas desde finales del siglo XIX: las escuelas norteamericanas no pararon, en nombre de los ideales democráticos, de aminorar el nivel de las exigencias intelectuales (*intellectual standards*). El pensamiento de Dewey desde que fue vulgarizado, sirvió para justificar una enseñanza que sacrificaba el verdadero saber de los cursos profesionales o "tomando la vida cotidiana" (*vocational education, life-adjustment*).

La segunda concepción que podemos calificar como "abierta" o "progresista", consideraba que en materia de educación había varios estándares, muchas maneras de instruirse, y que la escuela debía dirigirse al mayor número posible para convertir el saber asequible a todos. Esta posición dominante en el sistema educativo norteamericano desde principios del siglo X, era sobre todo la de Cremin. A finales de 1980 criticaban abiertamente el elitismo de Bloom quien declaraba que "no existe un modelo que todo el mundo deba conocer para definir lo que sería la "buena" educación"<sup>57</sup>; en una sociedad moderna y democrática es normal que los programas se amplíen y que entren a la escuela enseñanzas ligadas a la vida cotidiana. Resulta interesante subrayar la filiación entre el pasado del pensamiento de Dewey y la posición historiográfica de Cremin: la educación "proceso de vida", no consiste solamente en legar un saber académico, es sobre todo un esfuerzo por transmitir "conocimientos, valores, disposiciones, *savoir faire* y sensibilidades"<sup>58</sup>.

El debate sobre la calidad de la enseñanza en los Estados Unidos, que sobrepasa largamente el campo de la investigación histórica, esconde una vieja polémica que *A Nation at Risk* despertó en 1980. Ésta dibujaba una larga factura que estaba presente durante todo lo largo del siglo y que una vez más, mostraba dos concepciones del sistema educativo. En principio, la posición de Bloom e Hirsch no era nueva. Retoma la herencia de la *common school* del siglo XIX y de los "humanistas" como William Harris (1835-1909), encargado de los asuntos escolares de Saint-Louis en 1870, gran defensor de las humanidades

<sup>57</sup> Programa de televisión *The Open Mind*, "Backlist in America" primera parte 21 de mayo 1988, con Richard Hefner y Lawrence Cremin como invitados.

<sup>58</sup> L. Cremin.

clásicas y de las disciplinas fundamentales (Matemáticas, Geografía, Literatura, Gramática e Historia, "las cinco ventanas del alma"). En 1950, Robert Hutchins, residente de la Universidad de Chicago, acusaba a los progresistas de haber vulgarizado la cultura y sostenía que la única educación válida era la educación clásica impartida a la élite en las grandes instituciones<sup>59</sup>. En el contexto de la Guerra Fría, el vicealmirante Hyman Rickover atacaba a la escuela progresista por no haber podido dar a los alumnos una sólida cultura científica y literaria<sup>60</sup>. Por el contrario el valor otorgada por Cremin a la escuela universal norteamericana corona una evolución secular gracias a la cual el gran abanico de profesores corresponde hoy a las necesidades del mayor número. Charles Elliot (1834-1926), presidente de Harvard, se oponía en su tiempo a la jerarquización tan rígida de las disciplinas: las Matemáticas, el Latín y el Griego no son intrínsecamente superiores al Inglés, a la Biología o a la Economía. La Pedagogía progresista, fundada en parte en el rechazo por restringir a la educación en una simple asimilación de conocimientos, fue generalizado en todo el país y hoy las *high schools* ofrecen servicios a los que la sociedad norteamericana no está dispuesta a renunciar, sobre todo cuando su interés se centra en los *at-risk children*<sup>61</sup>. El debate sobre la calidad de la escuela norteamericana es recurrente. Según David Labaree, hay en la ideología norteamericana una tensión entre dos filosofías educativas: una capitalista y meritocrática que reconoce las virtudes de la competencia a fin de que ciertos alumnos en lo alto de la pirámide, puedan alcanzar la excelencia, mientras que la otra, subraya los valores de la igualdad y de la democracia para justificar el acceso de la mayoría a la educación, los programas deben adaptarse a las necesidades de las diferentes poblaciones<sup>62</sup>.

Entre las contradicciones del sistema (que sea revisionista o elitista) y sus defensores incondicionales, podemos acercarnos a los debates sobre la escuela norteamericana con una primera conclusión. Tomaremos como referencia a Kliebard y a Tyack. El primer análisis muestra muy finamente la dualidad de la escuela norteamericana,

<sup>59</sup> Recordamos las proposiciones de J. Marnham en 1940.

<sup>60</sup> H. Rickover, *Education and Freedom*, Dutton, 1959. El lanzamiento del *Sputnik* días de octubre 1957.

<sup>61</sup> M. Voinovskis, op.cit., pp. 248-249.

<sup>62</sup> M. Montagotelli, op.cit., pp. 145 y 293. Véase D. Labaree, "Politics, markets and the Compromised Curriculum", *Harvard Educational Review*, no. 57, noviembre 1987.

cuyos programas sirven para "el espíritu humano y confinarlo". Más allá del éxito de una institución que ha logrado escolarizar millones de alumnos venidos de horizontes diferentes, la escuela norteamericana representa a la vez un vehículo de la reforma social y política y una fuerza que se pretende perpetuar las estructuras de clase existentes y a reproducir la desigualdad social. Tyack hace un balance más bien optimista del *one best system* en el siglo XX: la escuela norteamericana puede enorgullecerse del aumento en el número de alumnos, de una mejor asistencia, mejores condiciones en el magisterio, un presupuesto en aumento, contenidos más ricos y variados. Pero a partir de finales de 1960 y en 1970, una "crisis sin precedente" explota y la capacidad del profesor de promover la igualdad de oportunidades se pone en duda; en 1980, la duda se amplía a la calidad de los programas y a los resultados obtenidos por los alumnos.

El estudio de la historiografía norteamericana de la educación desde los años 1960 ha permitido mostrar su vitalidad pero también de dar a conocer un cierto número de propiedades. En principio notaremos la fuerza de la corriente pedagógica en la historiografía y la oposición más allá del intermedio de la *new history*, de la historia institucional y de las ideas. Los historiadores norteamericanos de la educación se interesan con más gusto a su país que al extranjero, y a los siglos XIX y XX que a las épocas menos recientes. De hecho, sus obras parecen a veces dudar entre un pasado consumido por el presente, de los problemas actuales del presente y un pasado visto de manera serena y rigurosa. Este dilema queda "sin resolver por los historiadores de la educación norteamericanos". A pesar de que se piense, las obras y las polémicas historiográficas reflejan de manera frecuente la "responsabilidad social de la historia de la educación". Que su pluma sea patriótica, optimista o sarcástica, este último no se aleja de la vida de la ciudad. La asociación entre escuela y democracia heredada en línea directa de la era progresista, es una constante observable hasta hoy, como si los historiadores norteamericanos fueran los guardianes (o los censores) de una democracia política y social que la escuela, templo de la ciudadanía, no debería nunca cesar de construir. A este propósito es interesante notar que la historia de la educación norteamericana está de manera frecuente ligada con las vicisitudes que atraviesa el país: la depresión, la guerra fría, la guerra de Vietnam, la lucha por los derechos civiles dejando sucesivamente

sin huella sobre los debates y los compromisos de los historiadores de la educación. En Francia, por el contrario, se justifica la universitaria (y sus lagunas de la historiografía que) por la necesidad de ser "objetiva" o por una aversión republicana por el "politically correct". El pragmatismo intelectual de los historiadores norteamericanos de la educación, que contrasta con las actitudes francesas que los paradigmas ideológicos que durante mucho tiempo los han aprisionado.

La historiografía norteamericana de la educación es violenta, apasionada, los conflictos de poder en la comunidad histórica, las alianzas que se entrelazan vienen oportunamente a recordarnos que el campo científico como otros, "enfrenta relaciones de poder y lucha de intereses, coaliciones y monopolios e igual, imperialismos y nacionalismos". Es por esta razón que la historiografía norteamericana de la educación, paradójicamente, es coherente, más allá de sus desacuerdos. El análisis léxico del campo historiográfico revela líneas de estructuración que aseguran la unidad del conjunto en varias décadas: si retomamos el análisis de Hayden White sobre "la intriga" (*emplotment*) operado por los principales historiadores europeos del siglo XIX, podemos distinguir en la historiografía norteamericana de la educación dos grandes géneros, dos estrategias narrativas utilizadas para explicar al lector la evolución de las prácticas del pasado: la novela y la sátira. Así pues, Cremin y los historiadores progresistas, de un lado, Katz y los revisionistas del otro, se enfrentan "por el dominio del discurso educativo en Estados Unidos". Esto muestra el poder de seducción que posee aún, treinta años después, las primeras reflexiones de White sobre la problemática del "linguistic turn". Hoy, numerosos investigadores norteamericanos intentan poner al día las construcciones del lenguaje en el seno del discurso, interrogándose sobre los medios empleados por los historiadores para convencer al lector de que la versión del pasado es verdadera. Los análisis del *linguistic turn* aterrizan a menudo sobre un relativismo escéptico que acaba por denigrar toda función cognoscitiva de la historia, reduce a una simple estructura verbal y semántica; pero sus abogados, el peligro de la debilidad interpretativa, por otra parte, en lo que concierne a las fuentes, es necesario reconocer que las formaciones discursivas, los usos pedagógicos, las reformas puestas en práctica exigen un examen crítico; todo documento debe situarse en un universo de saber y de expresión, donde los discursos estén

orientados, hacia la información práctica, a la adquisición de un poder.

De esta manera observamos aquí y allá, una voluntad de renovación producto del temor de ver a la historia de la educación ronzonar "en el confort y la seguridad de una disciplina bien establecida y próspera". Desde 1970, parece que la historia social de la educación está omnipresente: es una historia de conflictos, focalizada sobre la acción del Estado, la enseñanza urbana y las minorías. Además, la atención acordada muchas veces, exclusivamente a los individuos y a la segmentación de la sociedad en comunidades terminan por una investigación ya en migajas. A veces, la impresión de que la arena donde combatían generosamente a lo largo de décadas se ha vuelto un mosaico de catedrales que se ignoran la decadencia de una "nueva historia cultural de la educación", definida por nuevas curiosidades, fundada en otras fuentes, caracterizada por su capacidad de mirar más lejos y desvestida del optimismo cremiano, permitiría a la historia de la educación evolucionar (*move forward*). Los *news historians* han conocido un nuevo material; los revisionistas han sabido encontrar un nuevo impulso. Sólo Cohen y algunos otros iconoclastas llaman hoy a una historia menos naif, más irónica, conciente de su lenguaje y de sus estructuras retóricas, contra todos los mitos fundadores y las ortodoxias. Este llamado, abierto sobre el futuro, a finales del siglo XX, saluda a la gigantesca puesta del progresismo.

Traducción: Lucía Martínez Moctezuma  
Revisión: Antonio Padilla Arroyo

Fecha de recepción: 17 de noviembre de 2001  
Fecha de aceptación: 19 de julio de 2002.

## LA REVISTA HISTOIRE DE L'EDUCATION, 1978-2003: ACTOR Y REFLEJO DE UN CAMPO DISCIPLINARIO

Pierre Caspard  
Instituto de Investigaciones Pedagógicas, París

*Histoire de la éducation* se fundó en 1978<sup>1</sup>. Por lo tanto, este año celebra un cuarto de siglo de vida lo que le permite constituirse como un objeto de la historia. Sin querer recordar detalladamente su historia, me propongo en este artículo hacer un balance de esta publicación susceptible de despertar el interés de aquellos que practican la historia de la educación de una manera lo suficientemente reflexiva para sentirse atraídos por su evolución historiográfica y su creación

<sup>1</sup> El balance que sigue puede contextualizarse confrontando *Histoire de l'éducation* con las dos familias a las que pertenece: las revistas de historia y las de educación. Cf. los estudios de Marie-Madeleine Compez: *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrivit*, Paris-Berna, INRP et E. Lang, 1995, 500 p. (sobre todo el capítulo 3), Nicolas Rousselet: "Les revues d'histoire" en: E. Bédarida: *L'Histoire et le métier d'historien en France, 1945-1995*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1995, pp. 127-146 y Jacky Beillerot (Dir.): *Les périodiques d'éducation. Éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche. Rapport du Comité national de coordination de la recherche en éducation*, Paris, INRP (1991), 145 p. Cf. también el análisis del historiador español, Leoncio Vega Cú: "La revue *Histoire de la éducation* (1982-1997)", *Histoire de l'éducation*, mayo 1998, pp. 248-257. También sería interesante confrontarla con una tercera familia, la de los periódicos editados por los Departamentos de Historia que existen en Francia, reseñados en el *Club des Comités d'histoire - Guide des Comités d'histoire et des Services historiques*, Paris, Service d'Information du Gouvernement, 2<sup>e</sup> éd. 2002, 152 p.; que editan, en total, cerca de cuarenta boletines, cuadernos, revistas y actualizaciones, páginas de historia en internet.

editorial, en un país que ha tenido una larga tradición y productividad en este campo. Este balance será doble, por un lado abordaré la evolución de la política editorial y por el otro la disciplina misma, cuya revista es hasta un cierto punto, su reflejo. Toda revista funciona en equilibrio o en tensión inmersa en una lógica de la oferta donde privan los criterios de distinción de la historia sabia -los temas y los acercamientos que se encuentran a la vanguardia de la investigación universitaria- y una lógica de la demanda, más próxima al registro donde se inscriben las curiosidades intelectuales o culturales ligadas a las prácticas sociales en el campo de la educación y de la enseñanza. Esta distancia no es propia de la historia de la educación, pero muestra una fuerza particular, debido a los fuertes lazos que esta disciplina mantiene desde sus orígenes, con la institución educativa y las rupturas que ha sufrido desde que se integró, tardiamente, en la pluralidad de la investigación universitaria.

### 1. La política editorial

Fue anunciada desde el primer número en diciembre de 1978 y, por segunda ocasión, en el número 22 de mayo de 1984. La ambición inicial era limitada: más que una revista, se trataba de editar un boletín, producto de un departamento de investigación, cuyo objetivo primordial era proporcionar información práctica a los investigadores que trabajaban sobre este dominio: novedades bibliográficas, breves reseñas descriptivas, información sobre centros de investigación, artículos metodológicos, síntesis y balances. La publicación de artículos de tipo monográfico era en principio considerada como secundaria en razón de que no faltaban ni en Francia ni en el extranjero, publicaciones susceptibles de dar a conocer la historia de la educación francesa. De hecho, las novedades bibliográficas que constituyen actualmente un número doble anual de la revista, se basan en el análisis de cerca de 300 publicaciones periódicas, de las cuales un tercio es extranjera, lo que muestra la diversidad de revistas que publican artículos dedicados a la historia de la educación: 26 de ellas están especializadas en la historia de la educación (10,4 %), 88 son revistas de historia general (35,2 %), 49 son revistas de diversas ciencias sociales (19,6 %), 48 son revistas de educación (de Pedagogía o de ciencias de la educación) (19,2 %) y 41 son revistas diversas de cultura

general (16,4 %)<sup>3</sup>. Un viejo estudio nos muestra el origen exacto de los artículos de historia de la educación que habían aparecido en diversas revistas. Sobre un total de 414 artículos franceses publicados en 1980, 37 % habían aparecido en distintas revistas de Historia, general o especializadas, 18 % en revistas de educación, 23 % en revistas de ciencias sociales y 21 % en otras; los artículos publicados en revistas extranjeras, representaban alrededor del 20 % del total de las francesas, y se trataba sobre todo, de revistas de Historia y de ciencias sociales<sup>4</sup>.

Del proyecto inicial muchos elementos han perdurado hasta hoy. El primero es el lugar que ocupa la bibliografía que constituye un número doble anual y que representa más de la mitad de las páginas de la revista. Otro elemento reside en la importancia que mantienen las reseñas: 966 obras han sido comentadas en veinticinco años<sup>5</sup>, y más de 1000 contando los boletines bibliográficos. Se mantiene, también, la preocupación por publicar artículos de síntesis y de métodos consagrados a un tema, a un país o a un período, a pesar de la dificultad que representa contar con autores de calidad para este género tan difícil.

De manera general, podemos señalar la evolución de *Histoire de l'Éducation*. La principal tiene que ver con el aumento de los artículos monográficos (Cf. Cuadro I). Mientras que en el período 1978-1983 representaban el 3% de los artículos, esta cifra aumentó a 39% entre 1984 y 1988, a 55% entre 1989-1993, a 52% entre 1994-1998 y a 65% entre 1999-2003. Esta evolución ha sido seguida parcialmente: los historiadores producen pocos o ningún artículo de síntesis y muestran reticencia a responder a géneros poco valorados, según los criterios académicos actuales. La carencia de este tipo de material va en sentido contrario a la oferta tan amplia que ha recibido de artículos monográficos. Pero la evolución de la revista ha sido también voluntaria: se ha dado prioridad a la fórmula de los números temáticos para poder conciliar la publicación de resultados de investigación y las contribuciones en términos de los métodos o de los programas.

<sup>3</sup> Isabelle Havelange, *Bibliographie d'Histoire de l'Éducation: Plan de classement et liste des revues déposées*. Suplemento de *Histoire de l'Éducation* n° 99-100, septembre 1993, Paris, IRRE, 85 p. La clasificación casi no ha evolucionado desde que fue concebida, en 1997, por Willem Frijhoff. Por el contrario, la lista de revistas ha aumentado considerablemente.

<sup>4</sup> Pierre Caspard, "Nomenclature et Historiens de l'Éducation en France". *Les dossiers de l'éducation* (Boulogne), n° 14-15, 1988, pp. 9-29.

<sup>5</sup> También se tomaron en cuenta las reseñas que aparecerán en el 2003.

¿Qué aparecían en las contribuciones de estos números? Iniciando por grupos temáticos no explícitos (el número 30, de mayo de 1986, sobre la imagen de la educación, el número 38 de mayo de 1988, sobre la constitución de las disciplinas escolares, el número 41, de enero de 1989, sobre la historia de la enseñanza científica), la fórmula devino sistemática desde mayo de 1989, con el primero de los números anuales especiales a cuya presentación se agregó una solapa en color que fue dedicada a la educación durante la Revolución francesa.

Cuadro I. Tipología de los artículos publicados

	1976-1987		1988-1988		1989-1993		1994-1998		1999-2003		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Presentación de firmas, bibliografía, lugares de investigués	10	33	5	7	2	3	2	3	3	3,8	30	8,2
Boletines críticos, balances historiográficos	10	32	12	17	6	14	7	13	9	13,2	47	13,6
Artículos programas, síntesis temáticas	10	33	7	11	11	26	16	31	6	11,8	50	14,9
Estudios monográficos	1	4	16	28	27	55	21	32	34	65,1	101	46,3
	31		41		46		52		52		218	100

Esta evolución justificó la constitución de un comité editorial. Hasta 1986, la revista estuvo bajo la responsabilidad de un secretario de redacción del Departamento de Historia de la Educación (Service d'Histoire de l'Éducation, en adelante SHE). A partir de enero de 1987 la política editorial y la responsabilidad de la publicación fueron asumidos por un primer comité constituido por Serge Chassagnie, Willem Frighoff, Dominique Julia, Jean-Noël Luc, Françoise Mayeur y Jacques Verger, a quienes se les unieron en 1990 Christophe Charle y Étienne François, en 1992, Bruno Belhoste, en 2000, Jean-François Chanet y Philippe Savoie y, en 2003, Ivan Jablonka. La composición de este comité muestra una característica particular pues 9 de sus 13 miembros son ex alumnos de la Escuela Normal Superior, de las generaciones de 1954 a 1994.

El papel de este comité es sobre todo definir y discutir la orientación general de la revista. Funciona también como comité de lectura: comparte con un equipo de expertos externos<sup>5</sup>, la tarea de

<sup>5</sup> En general, cada artículo recibe dos dictámenes y a veces hasta tres. Se conoce la identidad de los autores pero ellos desconocen la de los dictaminadores cuyo dictamen es sintetizado por el responsable de la revista.

dictaminar los artículos que se reciben, cuya media anual es de alrededor de quince mientras que la de aceptación es de sólo 1,5 (Cf. Cuadro II), lo que significa una tasa de rechazo del orden del 90 %. De manera general, esta situación se debe al hecho de que existe una distancia enorme entre los artículos y la línea de la revista: artículos demasiado monográficos, descriptivos o carentes de una base documental original. La ausencia de una verdadera cultura histórica o la calidad de la escritura también han sido motivo de su rechazo. En todo caso, la experiencia nos ha demostrado, que muchos de los artículos no aceptados han sido publicados en otro tipo de revistas más adecuadas<sup>6</sup>.

Cuadro II. Origen de los artículos publicados

	1976-87	1988-88	1989-93	1994-98	1999-2003	Total	N
Artículo por encargo	57%	44%	62%	77%	67%	59%	126
Artículos encomendados del SHE	37%	37%	28%	19%	19%	24%	51
Artículos externos	16%	19%	10%	17%	21%	27%	57
	100	100	100	100	100	100	218

En total, del conjunto del periodo, 83% de los artículos fueron por encargo, ya fuera en el caso de artículos sobre una temática específica (sobre todo antes de 1988), o en la perspectiva de los números especiales anuales. El papel del comité editorial consistió fundamentalmente, en establecer un consenso en torno a ciertos autores, dado que los miembros del comité dirigieron la mitad de los números temáticos especiales, 8 de los 16 publicados hasta hoy, mientras que el resto fue dirigido por cinco investigadores del SHE y tres universitarios externos al comité. Por su parte, los artículos encomendados a los investigadores del SHE va en claro descenso: más de un tercio en los diez primeros años y 14% desde hace 10 años, lo que refleja la autonomía que ha ido tomando la revista en relación con la actividad cotidiana del SHE.

También es interesante caracterizar a los autores de los artículos, en función de su disciplina de origen y de las instituciones a las que pertenecen. De un total de 235 autores de 218 artículos, un poco más de la quinta parte pertenece al SHE. Esta proporción, particularmente

<sup>6</sup> Entre los autores parece extenderse la costumbre de proponer un mismo artículo a varias revistas, sin dar precio a ello.



fuerte en los primeros años se explica por la coincidencia entre los objetivos del SHE y los de la propia revista. 21% de los autores eran extranjeros, relación en constante aumento ya que se elevó hasta 37% en el curso de los cinco últimos años: casi todos eran universitarios e historiadores, aunque su pertenencia disciplinaria no se identifica claramente o no corresponde a la clasificación francesa en la materia. Quedan 125 autores franceses, entre los que se encuentra un grupo de historiadores universitarios (62%), aunque también hay lugar para representantes de otras disciplinas: en primer lugar, los universitarios trabajan en la historia de su propia disciplina, literaria en 12 casos, científica en 10, lo que representa en total, el 20%. Contamos también con 7 autores que pertenecen al dominio de las ciencias de la educación, 6 sociólogos, 11 miembros del personal de museos o archivos, 5 profesores de preparatoria o secundaria y 3 estudiantes de doctorado. En general puede considerarse un ambiente de historiadores aunque no es exclusivo, lo que respeta hasta un cierto punto la diversidad misma de la investigación tanto francesa como extranjera.

## 2.-Los temas

En veinticinco años la revista ha publicado 218 artículos. Su análisis temático nos revela algunas grandes líneas. Un lugar importante ha sido consagrado a los aspectos generales de la disciplina: balances historiográficos por país o por periodos, artículos programados, presentación de centros o instrumentos de investigación los cuales representan el 20% de los artículos publicados<sup>3</sup>. Los otros artículos giran en torno a un tema en particular: 34% de ellos abordan la historia de las disciplinas escolares, en particular desde la perspectiva de la historia social y de las ciencias, de la cultura y de la Pedagogía; las principales disciplinas escolares o contenidos de enseñanza analizados han sido el Francés y la Literatura francesa (17 artículos), la Historia (12), las Matemáticas y la Física (9), el Latín (7), la Lectura (5), la Educación Física (4), la Filosofía y el Hebreo (1 cada uno); e instrumento

<sup>3</sup> Algunos artículos fueron contados de manera doble, el número total de temas fue de 291 por 218 artículos. Es en relación con los temas que fueron calculados los porcentajes. Un cuadro general de los artículos y reseñas publicadas por la revista, desde su creación, puede consultarse por internet, en el sitio del Departamento de Historia de la Educación ([www.inep.fr](http://www.inep.fr)) es posible hacer una investigación más fina siguiendo autores, temas o palabras clave.

y vehículo privilegiado de la enseñanza de las disciplinas, el manual escolar ha sido tratado en 19 artículos y la historia de los exámenes en 11. Un tercer gran apartado, es el de la historia institucional de la enseñanza, a la que ha sido dedicados el 31% de los artículos ya sea desde la perspectiva de las políticas y de la administración escolar, del nivel nacional al local, o tratando de manera particular uno de los niveles del sistema educativo: preescolar y elemental (27 artículos), secundaria (13), técnica (8) y superior (19).

Frente a los otros dominios de la Historia de la Educación -abordados por 15% de los artículos solamente- aparecen aislados y como resultado de una elección editorial: por una parte, la historia de la población estudiantil y magisterial (26 artículos) y, por otra parte, más presentes en las revistas de historia tradicional, como la educación no escolar -familia, movimientos juveniles- (13 artículos) que es uno de los puntos fuertes de la historia cultural y social francesa desde hace muchos años. De la misma manera, la historia de las ideas y de las corrientes pedagógicas (12 artículos únicamente) tradicionalmente encuentra un gran campo en las revistas de Educación, de Filosofía o de Ciencias de la Educación. En resumen, la política de la revista es más bien voluntarista. No pretende reflejar un dominio de investigación en toda su diversidad sino privilegiar los estudios que están particularmente ligados a las misiones de un departamento de historia (fuentes y metodología de las disciplinas...), así como su implantación en un instituto de investigación pedagógica (historia de las disciplinas escolares...), todos ellos fuertemente enclavados en la historia socio cultural, mas que en la de las ideas y de las doctrinas.

Dos observaciones más. La primera concierne los períodos históricos privilegiados por la revista. Sin sorpresa alguna, el período contemporáneo se encuentra a la cabeza: menos del 1% de los artículos concierne a la antigüedad, 5% a la edad media, 15% al período moderno (con un claro predominio del siglo XVIII y la revolución), 62% a la época contemporánea, los otros se inscriben en la larga duración, y entre varios periodos (7%), o no tienen un marco cronológico en particular (10%). Estas cifras no están alejadas de las que pueden calcularse para la producción histórica global en Historia de la Educación, sin embargo, en relación con el período contemporáneo está subrepresentado en la revista, en detrimento de la época moderna<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> En 1971-85, las publicaciones en historia de la enseñanza reseñadas por la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France* cubrían respectivamente la Edad Media (11%), el período

La cobertura geográfica de la revista merece también atención. Para un Departamento de Historia, la historia nacional constituye un marco privilegiado, mejor dicho teóricamente exclusivo: la Historia, y más aún, la memoria de la educación, son parte de un Estado-nación y del sistema educativo que se ha dado<sup>10</sup>. Sin embargo, tomar en cuenta el extranjero particularmente Europa, se impone al menos por dos razones. La primera es que la construcción de los sistemas educativos nacionales se ha operado siempre a partir de una base cultural e intelectual común teniendo en cuenta objetivos políticos muy claros<sup>11</sup>. La segunda es que la construcción de Europa y la mundialización inducen más que nunca, al conocimiento de sistemas educativos extranjeros y de su historia. Esta apertura progresiva hacia el extranjero es patente en la revista: a partir de su creación, la parte de los artículos que le han sido destinados ha pasado de 5 a 7, de 7 a 12, 17, 51 y después a 44%; estas últimas cifras se explican sobre todo por la sucesión de números especiales consagrados por completo a países extranjeros (Alemania, España, Europa Central) con estudios sobre un tema en un marco plurinacional (el auto didactismo, la escuela maternal, la educación de niñas). En total, cerca de un tercio (32 %) de los artículos que tratan las épocas moderna y contemporánea han sido dedicados al extranjero: España y Alemania están a la cabeza respectivamente, 13 y 12 artículos, seguidos por Inglaterra (5), Italia (4), Suiza (3), los otros artículos se reparten entre 14 países con uno o dos artículos: Argentina, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá, China, Grecia, Polonia, Portugal, República Checa, Rumania, Suecia, Ucrania y Estados Unidos (1), y los estudios plurinacionales (14).

moderno(28,5 %), el período contemporáneo (57,5 %), la larga duración (3 %). Cf. Pierre Caspard, art. cit. En relación con todos los campos historiográficos, la periodización de las publicaciones reseñadas por la revista fuente es la siguiente: entre 1975-1999: Edad Media (15 %) y período moderno(26,9 %); período contemporáneo(47,5 %) (IMHE, 1996, pp. VIII et IX). Comparada con la historiografía general, la historia de la educación privilegia muy claramente la época contemporánea en relación con los períodos anteriores, lo que debe atribuirse no sólo a las características del dominio mismo sino a las características de los investigadores.

<sup>10</sup> Cf. la política de los otros Departamentos de Historia, presentados en la Guía... op. cit. Sobre el SHE véase, Pierre Caspard, "L'éducation, son histoire et l'État: L'exemple français" *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 5, 1998, pp. 101-125.

<sup>11</sup> Cf. Willem Frijhoff "Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux," *Revue de l'éducation*, décembre 1981, pp. 29-44; Marie-Madeleine Compère "L'histoire de l'éducation en Europe," pp. 110; Jean-Noël Luc: "La diffusion des modèles de généralisation en Europe dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle," *Revue de l'éducation*, mai 1999, pp. 189-206.

### 3. Las reseñas

Las reseñas juegan un papel importante en la política editorial de la revista. En veinticinco años se han publicado 966 sin contar las obras reseñadas en los boletines críticos temáticos. Su presentación ha sufrido una transformación notable. En un principio fueron planeadas como simples textos descriptivos firmadas únicamente con las iniciales de sus autores pero rápidamente se escindieron en notas críticas, a veces muy largas y en reseñas más bien breves. Por otra parte, la revista procuró durante varios años dar cuenta de todas las obras que recibía<sup>12</sup>, aunque ahora se ha visto obligada a ser más selectiva por dos razones. La primera tiene que ver con la sobreproducción editorial que ha vuelto imposible dar cuenta de todo. La segunda razón, con la dificultad de encontrar comentaristas que acepten destinar su tiempo a comentar obras que estiman de poco valor, a pesar de que se encuentran dentro de su campo de interés y de competencia; más de una quinta parte de ellos no entregó la reseña de los libros que les fueron enviados, un fenómeno desconocido para la publicación hace quince años. Quizá habría que ver en este hecho, el síntoma de que la producción editorial —en este dominio como en otros tantos— comienza a caer en la monotonía.

El grupo de quienes reseñan constituido por la revista desde 1978, ha ido adquiriendo relevancia. Comprende un total de 161 intelectuales cuyas contribuciones han sido muy desiguales. De estos, siete han asumido ellos solos, las dos quintas partes de las reseñas: Maurice Crubellier antiguo profesor de la Universidad de Reims y uno de los pioneros de la historia cultural de la educación, se encuentra a la cabeza con sus 95 reseñas publicadas entre 1980 y 1995; le sigue Pierre Caspard (60) y Marie-Madeleine Compère (60), Serge Chassagnie (54), Willem Frijhoff (40), Françoise Mayeur (38) y Dominique Julia (37), todos miembros del SHE y/o del comité de redacción de la revista. Otros reseñistas han aportado una contribución notable, firmando cada uno más de 15 reseñas: André Chervel y Anne-Marie Chartier (27), Jean-Noël Luc (21), Gérard Bodé (21), Mariella Colin (20), Thérèse Charmasson (19), Martine Sommet (17), Bruno Belhoste (16), Jacques

<sup>12</sup> La revista se ha esforzado por conseguir ciertas obras cuando no les han sido enviadas. Ha dirigido a los editores una media anual de 15 solicitudes, casi todas con éxito, con el fin de obtener copias de su interés.

Verger (16) y Annie Bruter (15), casi todos vinculados al SHE o a la revista. 84 de los reseñistas han comentado una sola obra.

La pertenencia disciplinaria de este grupo ha sido mayoritariamente de historiadores: los de formación histórica aportaron ellos solos 83 % de las reseñas, el resto se divide principalmente entre los especialistas de las disciplinas (5 %), las Ciencias y la Filosofía de la Educación (5 %) y los conservadores de archivos o documentalistas (5 %). Notamos que únicamente un grupo de quince colaboradores han sido extranjeros, belgas u holandeses en su mayoría<sup>12</sup>.

El corpus de 966 obras reseñadas representa sin duda alguna una proporción significativa en Historia de la Educación durante veinticinco años de la producción francesa<sup>13</sup>. También refleja algunas prioridades de la revista (fuentes, metodología, historias de las disciplinas) o algunas lagunas (historia de las ideas pedagógicas), y muestra las tendencias más importantes de la historiografía reciente<sup>14</sup>; en este sentido el análisis temático de los títulos reseñados no está desprovisto de interés.

El cuadro III revela algunas tendencias o lagunas importantes a señalar. Como el número tan bajo de estudios que analizan el papel de la educación y de la enseñanza en el funcionamiento de la sociedad y de la economía global (rúbrica I), o de aquellas que abordan la organización y la administración de la enseñanza (rúbrica II), que muestran la hegemonía de los acercamientos políticos y culturales que han caracterizado tradicionalmente, y que continúan caracterizando a la historiografía de la educación. Tratándose de estudios por niveles (rúbrica III), la enseñanza primaria y superior va muy por delante de los estudios sobre la educación secundaria y

<sup>12</sup> Notamos también que el 30 % de las reseñas fueron hechas por mujeres (proporción en aumento a lo largo de los años, mientras que sólo un 22% ha participado como autor o coautor de las obras reseñadas [anonimato no comprendido]; 38 % de los autores de los artículos aparecidos en la revista fueron también del sexo femenino. Podemos decir entonces que *Histoire de l'éducation* ha estado más abierta para ellas que otros medios de investigación en este dominio.

<sup>13</sup> Observamos sin embargo que, por cuestiones metodológicas, se ha evitado reseñar alguna de las más de sesenta obras prohibidas por el SHE, desde hace veinticinco años.

<sup>14</sup> Tres balances sistemáticos han sido elaborados por Pierre Caspard (art. cit.), Martine Soubert: "Cinq années de bibliographie d'histoire de l'éducation française, 1976-1980. Repères pour un bilan historiographique"; *Histoire de l'éducation*, mai 1985, pp. 17-38 + Isabelle Havelange: "Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française" *Histoire de l'éducation*, n° 93, janvier 2002.

técnica, a pesar de los progresos recientes en este último dominio. En la historia de las disciplinas escolares, cuatro se encuentran a la cabeza: el Francés, la Historia y las ciencias (Matemáticas y Física), aunque también la Educación Física que debe su lugar sin duda alguna, a la organización particular de la investigación educativa. Los estudios sobre los alumnos y los profesores revelan también algunas diferencias notables, como la gran cantidad de obras sobre las niñas (los niños aparecen relegados en un género "neutro" o insignificante) o el claro predominio de las obras consagradas a los maestros y a los normalistas, cuatro veces más estudiados que los profesores de secundaria o de la escuela superior. En fin, la educación no escolar, uno de los sectores más dinámicos de la investigación histórica desde hace más de un cuarto de siglo, ha logrado conformar un espacio dentro de la revista conforme a su importancia, a pesar de que se encuentra desatendida en relación con las prioridades de la revista.

#### Cuadro III. Obras reseñadas: clasificación temática

I - ASPECTOS GENERALES DE LA HISTORIA DE LA EDUCACION	127
- Inventarios de fuentes, bibliografías, instrumentos de investigación	42
- Historiografía, metodología	11
- Estudios generales	49
- Obras colectivas sobre diversos temas	13
- Aspectos sociales de la educación	12
II - POLITICAS E INSTITUCIONES ESCOLARES	88
- Políticas escolares	45
- Organización y administración de la enseñanza	10
- Educación religiosa, cuerpo de profesores	18
- Laicidad	15
III - ENSEÑANZA: ESTUDIOS POR NIVELES	266
- Preescolar	19
- Primaria y primaria superior	72
- Secundaria	41
- Técnica	34
- Enseñanza superior y grandes escuelas	77
- Enseñanza especial, especializada	23

Desde el punto de vista cronológico 5% de las reseñas abordaron la antigüedad y la edad media, 15% la época moderna 62% la época contemporánea, 13,1% la larga duración, 6% no precisó un período específico de la historia; estas cifras son muy cercanas, por una parte, a la periodización concerniente a los artículos publicados por la propia revista, y, por otra parte al conjunto de la producción en Historia de la Educación.

Tratándose de países estudiados, fuera de los periodos antiguo y medieval, 275 reseñas fueron consagradas a países extranjeros, es decir, 35%, un porcentaje del mismo orden que el de los artículos dedicados al extranjero por la propia revista (32%). Para el caso de los países extranjeros (Cf. cuadro IV), no podemos decir que la política editorial haya sido totalmente coherente. La desigualdad en el tratamiento de cada país reposa en una serie de factores que nos son ajenos: el envío de obras por parte de los editores nacionales; la existencia de un equipo de reseñistas a la vez competentes, interesados y disponibles. El cuadro revela sin embargo algunos datos interesantes. En principio muestra que la mayoría de las reseñas (69%) se concentraron en los cinco grandes países fronterizos con Francia: Bélgica, Alemania, Suiza, Italia y España. Esta situación es lógica, puesto que los intercambios con ellos, de hombres y de ideas ha sido más intenso, tanto en el terreno pedagógico como en el de la investigación universitaria. Por el contrario desde esta perspectiva, tanto Inglaterra como Estados Unidos aparecen extrañamente subrepresentados. Dos grandes lagunas se observan también: el resto de Europa (13% de las reseñas), refleja mal la existencia de un pasado educativo en común, y los países que estuvieron antiguamente bajo la dominación francesa; queremos insistir aquí, en la falta de medios de la investigación que emana o que las concierne<sup>11</sup>.

En un balance de 25 años los lectores de *Histoire de l'éducation*, ofrecen también una perspectiva de análisis. El balance que regularmente hace la revista permite caracterizar su origen. Los abonos individuales no representan hoy más que el 20% de un total de casi 600 abonos, el resto corresponde a las bibliotecas e

<sup>11</sup> El lugar de los diferentes países en las reseñas debe apreciarse también teniendo en cuenta los boletines críticos o los balances historiográficos que fueron especialmente consagrados a algunos de ellos, como en el caso de Italia y Estados Unidos (2 veces cada uno), Alemania, Brasil, China y España.

IV – DISCIPLINAS ESCOLARES, CONTENIDOS DE ENSEÑANZA	203
– Generalidades	6
– Manuales escolares	24
– Estudios por disciplinas: Alfabetización, Lectura (19), Catecismo(3), Derecho, Economía Política (5), Educación Cívica, Moral (8), Educación Física, Deportes (17), Francés, Gramática, Estudios Literarios (36), Geografía (4), Griego(3), Historia (29), Higiene (7), Informática (1), Lenguas Extranjeras, Literatura Extranjera (4), Latín (5), Medicina (5), Música (2), Ciencias, Matemáticas, Física (18), Filosofía (3), Teatro Escolar (2), Teología (3)	173
V – ALUMNOS Y PROFESORES	175
A/ Alumnos	
– Escolares	7
– Alumnos de secundaria y de preparatoria	4
– Estudiantes	18
– Educación de niñas	41
B/ Profesores	
– Generalidades	8
– Profesores	40
– Normalistas, maestros en formación	19
– Profesores de enseñanza secundaria	6
– Profesores universitarios	7
– Otro personal educativo	15
– Sindicalismo magisterial	10
VI – HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA	87
– Teorías, corrientes, prácticas	43
– Grandes pedagogos	44
VII – EDUCACIÓN NO ESCOLARIZADA	151
– Infancia y familia	70
– Literatura educativa e infantil	30
– Juegos y juguetes	8
– Movimientos de juventud	23
– Educación popular, enseñanza de adultos	20
TOTAL*	1097

\* de 966 títulos, 131 de ellos se clasificaron de manera doble

Cuadro IV. Obras reseñadas: clasificación geográfica

Alemania	28	Madagascar	2
Algeria	4	Noruega	1
Inglaterra	9	Países Bajos	10
Bélgica	15	Portugal	3
Brasil	6	Suecia	1
Canadá	4	Suiza	53
Costa de Marfil	2	República Checa	7
China	1	USA	6
Chile	1	Total	207
Egipto	1		
España	16	Departamentos de <i>Outre-mer</i>	2
Gabon	2	Colonias francesas	2
Grecia	3	Otras colonias	1
Hungría	2	América latina	4
Italia	50	Plurinacional	57
Japón	2	TOTAL (conjunto de países)	273

instituciones<sup>10</sup>. A la cabeza están las bibliotecas universitarias y de investigación, generales o especializadas en sectores muy variados de las ciencias sociales, humanas y hasta exactas. Muy por detrás se encuentran tres tipos de instituciones: los Institutos universitarios de formación de profesores (IUFM), los Centros regionales y departamentales de documentación pedagógica (CRDP et CDDP) y los archivos departamentales. La parte extranjera –dos quintas partes del total igual de una treintena de países abonados–<sup>11</sup> se mantiene estable desde hace algunos años. De manera general, podemos decir que, después de haber superado los 700 abonados tras cinco años de existencia, la revista ha sido testigo de la disminución de casi 100 abonados en el quinquenio siguiente, para estabilizarse desde hace quince años en este nivel. En un contexto general caracterizado por

<sup>10</sup> Cifras y porcentajes precisos aparecen en *Histoire de l'éducation*, mai 1984, pp. 94-99, además de los reportes científicos establecidos por el SIE por el CNRS desde 1989. Cf. *Rapport 1989-1992*, pp. 75-77; *Rapport 1992-1994*, pp. 78-81; *Rapport 1992-1996*, pp. 91-95; *Rapport 1996-2000*, pp. 80-82.

<sup>11</sup> La parte de los países fronterizos con Francia, es poco evidente (50 % de los abonados extranjeros de los cinco países incluidos, contra 69 % de las reseñas que le son consagradas).

una crisis en la difusión de las revistas de ciencias sociales. Parece entonces que *Histoire de l'éducation* hubiera logrado mantenerse y satisfacer a un público diverso incluyendo a los investigadores de otras disciplinas, formadores y responsables de centros de documentación y de archivos generales o especializados.

A pesar de esto, otros problemas comprometen nuestro porvenir. ¿Qué lugar dar respectivamente a Francia, a Europa y al resto del mundo? ¿Hasta qué punto la especificidad histórica de la revista claramente catalogada como tal por los no-historiadores, debe abrirse a los investigadores de otras ciencias sociales que trabajan sobre el pasado de la educación? ¿Debe la revista dar prioridad aunque ya lo ha hecho, a la del SHE –poniendo el acento por ejemplo, en la historia de las disciplinas escolares, en el lugar otorgado a la información bibliográfica? Más difícil aun, ¿la misión de una revista “de servicio” atenta a satisfacer las necesidades de un público más amplio de historiadores, profesionales u ocasionales, es compatible con la de una revista “estructurante”, motivada por un voluntarismo más fuerte, en sus elecciones y exclusiones? En fin, y en otro nivel, ¿qué lugar debe acordarse a la puesta en línea de su contenido? y más ampliamente, ¿debe redefinir todo o en parte su misión en función de las posibilidades que aportan las nuevas tecnologías de la comunicación? Estas son las preguntas que están en el centro de las preocupaciones de la Redacción de la revista y que deberán condicionar su futuro, entre la tensión de las exigencias a veces contradictorias que por ahora, continúa asumiendo.

Traducción de Lacia Martínez Moctezuma

Revisión de Antonio Padilla Arroyo

Fecha de recepción: 6 de febrero de 2002

Fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2002

mientras que la presencia de los países anglosajones es baja (14 % de los abonados). Entre los otros países quedan subrepresentados Europa central y oriental, Rusia incluida (4 % del total de los abonados), las ex-colonias francesas (2 %), mientras que Japón (9 %) está sobrerepresentado. América Latina sólo cuenta con 12 abonados.

Faint, illegible text on the left page, possibly bleed-through from the reverse side.

THE UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN  
LIBRARY

Faint, illegible text on the top half of the right page, possibly bleed-through from the reverse side.

## TEMAS

Faint, illegible text on the bottom half of the right page, possibly bleed-through from the reverse side.

## LA ESCOLARIZACIÓN EN FRANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Marie Madeleine Compère  
*Instituto Nacional de Investigaciones  
Pedagógicas, Francia*

La escolarización en las escuelas secundarias (supongamos saberes elementales ya adquiridos como leer, escribir y contar) entró en las leyes y en las costumbres francesas desde 1960. Hasta entonces había sido considerada "elitista" o "burguesa" y por tanto discriminatoria, costosa desde el punto de vista financiero, fundada por iniciativa de la familia y partidaria de una visión conservadora de la reproducción social. El pequeño grupo de niños escolarizados en este tipo de establecimientos en relación con el conjunto de la población masculina era ciertamente muy débil; sin embargo se encontraban entre ellos, niños que habían accedido a estos estudios a pesar de que sus padres no los habían cursado. Una serie de trabajos nos muestra, el largo periodo que va desde el siglo XVII hasta la Segunda Guerra Mundial lo que permite percibir mejor hoy los procesos de esta escolarización y en particular, las vías que ha seguido esta escolarización para alcanzar y ganar nuevos alumnos. Estos son los resultados que me propongo presentar de manera breve en este artículo, insistiendo sobre todo en las fuentes y en los métodos de la investigación. Las preguntas que orientaron mi reflexión fueron las siguientes: ¿por qué los jóvenes cuyos padres no habían hecho estos estudios los habían

impulsado a hacerlos?, ¿cómo llegaron a este punto? y ¿qué carrera siguieron después de finalizar con estos estudios?

### La asistencia a los colegios bajo el Antiguo Régimen

Cualquiera que sea el periodo para estudiar la asistencia a un establecimiento escolar, es necesario disponer de catálogos o de registros de alumnos. Estos documentos más o menos ricos en información, pueden ser objeto de diversas investigaciones confrontándolos con otras fuentes. Distinguimos dos grandes categorías de alumnos bajo el Antiguo Régimen a través de los catálogos de inscripción (donde los alumnos eran registrados desde su llegada) y los catálogos anuales (donde cada año quienes asistían al establecimiento escolar eran objeto de una recapitulación general por clase y por méritos). Estos catálogos fueron "inventados" por el Padre de Dainville, quien publicó los resultados en dos artículos de la revista *Population* de 1955 y 1957<sup>1</sup>. Son documentos raros: sólo algunos fueron conservados, casi todos son conocidos y hasta ahora han sido analizados más o menos, de manera profunda.

En quince años entre 1960 y 1975, algunos trabajos que tuvieron un fuerte impacto científico y mediático, pusieron el acento en el hecho de que el origen social era el factor determinante en el éxito de los alumnos en la escuela<sup>2</sup>: estos resultados restaron importancia a la idea antes general, según la cual el éxito escolar se basaba fundamentalmente en la cualidades intelectuales y en el trabajo de los alumnos. Esta revelación fue tan fuerte que Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron por una parte, y Raymond Boudon por otra, partieron de convicciones ideológicamente opuestas.

Las consecuencias no se hicieron esperar en el campo de la historia. Basándose exclusivamente en los catálogos anuales, Willem Frijhoff y Dominique Julia estudiaron cuatro nuevos catálogos de alumnos, diferentes a los que había revisado Dainville<sup>3</sup>. El antes y el

<sup>1</sup> Los dos artículos forman parte de la publicación, *L'éducation des jésuites (XVIIe-XVIIIe siècles)*, Paris, éditions de Minuit, 1978; nueva edición, 1990.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, éditions de Minuit, 1964; *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit, 1970; Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973.

<sup>3</sup> Willem Frijhoff y Dominique Julia, *École et société dans la France d'Ancien Régime. Quatre exemples: Auch, Avallon, Goudon et Gisors*, Cahier des Annales n° 55, Paris, A. Colin, 1975.

después de esta revolución sociológica marca una diferencia en la manera de explotar el mismo tipo de documentos que resulta importante resaltar desde la perspectiva del historiador. Dainville se basó únicamente en la información del documento, no hizo más que números sobre los catálogos, sin recurrir a la ficha nominal. Frijhoff y Julia por su parte, constituyeron fichas nominales para seguir a los mismos alumnos de un año a otro y complementaron esta fuente de base con la que localizaron en otros archivos (registros parroquiales, archivos fiscales, archivos universitarios). No está de más señalar que este método resultaba mucho más exigente tanto en medios como en tiempos, pues el equipo informático al servicio de los particulares no existía aún.

Si comparamos los resultados de las dos investigaciones, los obtenidos por Dainville no demeritan frente a la segunda. Si el colegio recibía de manera preferente a los descendientes de una burguesía de todos niveles, admitía entonces una relativa apertura social. Desde este punto de vista la constatación de Dainville se refuerza: uno de cada cinco muchachos entre los habitantes de la ciudad donde se encontraba el colegio lo frecuentaba, es necesario precisar que entre aquellos de las clases medias o inferiores sólo los habitantes de las grandes ciudades tenían oportunidad de frecuentar un colegio<sup>4</sup>. Las variaciones que muestra Dainville entre la asistencia a los colegios y la coyuntura económica también se percibe: cuando los precios de consumo aumentan, el número de alumnos baja. Sin embargo hay que hacer notar que la causalidad juega en los dos sentidos: en el colegio de Gisors pequeña villa en el seno de una región cerealera, quienes dirigían las grandes explotaciones agrícolas (labradores) se beneficiaban con el aumento en el precio del trigo y enviaban a sus hijos al colegio que por el contrario, hacía huir a los consumidores de pan.

A pesar de estos resultados, no podemos dejar de señalar la innegable riqueza de los obtenidos con el método Frijhoff-Julia, cuya información complementaria vaciada a las fichas individuales de los colegiales, nos da idea sobre su fortuna y su estructura familiar. Señalemos algunas ventajas que el censo solo no permitiría. Es

<sup>4</sup> Véase también el Atlas de la Révolution française, t. 2, *Enseignement (1760-1815)*, bajo la dirección científica de Dominique Julia, *Revue de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales*, 1988, pp. 38-39.



evidente que la reconstitución de los cursos escolares aporta el mayor número de datos ya que no puede ser estudiado por el método de conteo simple. El domicilio paterno era un determinante análogo al origen social: los alumnos que habitaban en la ciudad o cuyo domicilio era más cercano que no tenían que hacer gastos de hospedaje entraban al colegio desde las primeras clases mientras que los alumnos más alejados comenzaban sus cursos en otro lado o de otra manera y más grandes, eran penalizados. Los alumnos de categorías modestas formaban un grupo más numeroso y dejaban el colegio después de haberlo frecuentado únicamente en las primeras clases. Una vez que algunos de ellos, un pequeño número, había pasado esta barrera, tenía relativamente un éxito mayor frente a sus condiscípulos socialmente más favorecidos que habían abandonado la escuela desde las primeras etapas. Pero estos beneficiarios del "ascenso social" (expresión de moda que indica que la escolarización permitía el ascenso social) no tenían más que una salida profesional: la cléricatura que quedaba -comprendida la enseñanza- como la única carrera abierta a los buenos alumnos desprovistos de capital social y económico.

Todos estos trabajos se basaron en ejemplos de colegios situados en las villas medias. Ahora sabemos que aquellos que dependían de las universidades, las becas, fundadas desde la Edad Media y por consecuencia siempre bajo el Antiguo Régimen, van a beneficiar a los alumnos pobres con ayudas financieras que les permitieron obtener alojamiento. Igual, los pequeños seminarios y las comunidades clericales que se desarrollaron a finales del siglo XVII en las villas episcopales, dieron asilo a alumnos de origen modesto, casi siempre rural. Para los becarios universitarios destinados generalmente a la cléricatura en términos de las fundaciones, la pobreza era más un criterio puramente económico que social (pertenecer a una categoría poco favorecida); la presencia de numerosos hermanos y hermanas, la pérdida de un padre o de los dos, que empobrecía a un individuo sin alterar su pertenencia subjetiva y cultural a una capa social media o superior, constituyeron motivos determinantes para la obtención de una beca. Sin que las investigaciones se aboquen hoy más sobre estos becarios que sobre los colegiales, resulta interesante avanzar algunas hipótesis sobre su reclutamiento. En la mayor parte de los colegios, la evolución de las becas fundadas durante la Edad Media tiende a contravenir el espíritu de la fundación: por una parte, su número disminuye y por otra, son acaparadas por las familias de los

notables. La reunión de becarios en el colegio Louis-le-Grand a partir de 1764 restaura el número de becas pagadas por fundaciones, pero no modifica las reglas ni el proceso de nominación<sup>5</sup>.

Sin embargo, si entendemos por becarios a aquellos alumnos aceptados en un colegio universitario a quienes no se les exigía el precio normal de la renta, los becarios de las fundaciones no son los únicos que responden con esta definición. Sólo ciertos rasgos permiten notar la presencia de estos becarios que no eran pagados por las fundaciones. Su número e identidad son difíciles de conocer. El personal administrativo y docente de los colegios así como los pensionarios ricos, tomaban tranquilamente a ciertos escolares como domésticos. Recordemos que Guillaume Postel<sup>6</sup>, Pierre Ramus<sup>7</sup>, o Edmond Richer<sup>8</sup>, universitarios famosos de los siglos XVI y XVII, hicieron estudios ocupando alguno de estos empleos subalternos.

En el siglo XVIII los becarios, que correspondían o no a las fundaciones en buena y debida forma, eran reclutados cada vez más bajo el criterio de la excelencia escolar. Por ejemplo en París, los directores admitían gratuitamente como pensionistas a los alumnos pobres que esperaban un día cursar la carrera clerical o magisterial cuyos méritos eran reconocidos y Jean Truffer, en la época profesor de preparatoria en Harcourt, narra su itinerario escolar en el mismo colegio, el episodio se sitúa en 1760: "Yo vivía desde hacía dos años, entre esos escolares poco afortunados a quienes los Señores directores de diferentes colegios acuerdan el sustento y la instrucción y son designados por esta razón bajo el nombre de becarios del director. Estos jóvenes son educados en la sociedad de los pensionistas pero sin ser admitidos en la misma mesa; (...) esta especie de becas se otorgan únicamente por estrictas disposiciones, por sentimientos de honestidad reconocida del cual puede ser susceptible un escolar, al mérito, en una palabra"<sup>9</sup>. Aún en París, las becas estaban reservadas en ciertos colegios para los alumnos premiados en un concurso creado en 1747,

<sup>5</sup> Cf. Marie-Madeleine Compère, *Les collèges français (XVI-XVIII siècles)*, Répertoire, t. 3, Paris, Paris, I.N.R.P., 2002. Las fundaciones de becas y su desarrollo son descritos en detalle en cada uno de los colegios.

<sup>6</sup> De acuerdo con Jules Quicherat, *Histoire de Sainte-Barbe: collège, communal, institution*, t. 1, 1860, pp. 167-169.

<sup>7</sup> Nicolas Nancel, *Vie de Ramus*, 1599.

<sup>8</sup> Adrien Baillet, *La vie d'Edmond Richer, docteur de Sorbonne*, 1714.

<sup>9</sup> *Fatum pour Jean Truffer contre le frere de l'ancien provost*, 1780, Bibliotheca Sorbonnae E 10 4° (28).

que enfrentaba a los mejores colegiales de la capital (este concurso, originalmente reservado a los parisinos, está aún hoy vigente a escala nacional bajo el nombre de concurso general). En las ciudades episcopales los seminaristas eran también reclutados bajo el criterio de excelencia escolar.

Otra categoría de becarios aparece hacia el siglo XVIII: la que constituyen los niños de la nobleza "pobre" destinada a la carrera militar. La Escuela Militar de París, erigida en 1751, recibía quinientos nobles pobres que seguían una enseñanza elemental y media (Escritura, Francés, Latín, Geografía, Historia, Matemáticas, Dibujo, Alemán, Italiano). Los alumnos admitidos carecían de capacidades intelectuales por lo que en 1764, una escuela preparatoria de la Escuela militar de París se instaló en el antiguo colegio jesuita de *La Flèche* a donde se dirigieron doscientos cincuenta alumnos con edades de entre ocho y catorce años: el establecimiento parisino no recibió becarios sino a partir de la edad de catorce años. La reforma del conde de Saint-Germain ministro de Guerra, dispersó en 1778 a los becarios de la Escuela militar de París y a los de *La Flèche* en diez pensiones que ya funcionaban, y que estaban dirigidos por las órdenes religiosas, desde entonces fueron llamadas escuelas militares preparatorias donde se mezclaron con pensionados que pagaban. El legislador: "tuvo a bien hacer participar de una mejor educación, que se dará en los nuevos colegios, a todos los niños cuyas familias quisieran inscribirlos: en consecuencia, los otros pensionados serán sometidos a la misma disciplina, a los mismos reglamentos, a los mismos métodos de instrucción que los alumnos militares: serán sujetos a portar el mismo uniforme, y no habrá entre ellos diferencia alguna"<sup>10</sup>.

Las reformas sucesivas que afectaron a estos becarios muestra bien las dificultades a las que se enfrentaron los jóvenes nobles reclutados bajo el simple criterio del origen social, por obtener una formación general y una calificación científica y técnica. Decididamente el proyecto de procurar gracias a la educación gratuita, oficiales capaces de llevar a cabo una guerra moderna, fracasó. El autor de un informe evalúa en 1768 a cuarenta alumnos solamente sobre un total de trescientos "alumnos", es decir, becarios, quienes ingresaron a los cuerpos técnicos de la *Artillería y el Genio*. "Puede

<sup>10</sup> Reglamento concerniente a las nuevas escuelas reales militares, 28 marzo 1776, titre I, art. 14.

ser -remarca irónicamente- que no sea mucho para una institución cuyos estudios en matemáticas deben estar en la primera línea"<sup>11</sup>. La mezcla de becarios y pensionistas a partir de 1776, modificó apenas la situación. En cuanto a los alumnos destinados a la Marina, el examinador Monge observa particularmente a los becarios con poca capacidad intelectual frente a otros candidatos<sup>12</sup>.

De estos trabajos sobre el Antiguo Régimen, podemos concluir que en el seno de los medios sin tradición letrada (donde la pequeña nobleza forma parte igual si goza de ciertos privilegios), la ayuda financiera a los estudios constituye un factor necesario, pero no suficiente: sólo los buenos alumnos pueden escapar al destino social de la reproducción. Solo les queda un camino, la cléricatura que les ofrecía desde una perspectiva más inmediata (volverse ministro de la Iglesia) o, en un sentido amplio (ejercer una función pública poco gratificante, como la enseñanza).

### La historia de la prolongación de la escolarización

La escolarización secundaria a lo largo del siglo XIX no ha ido objeto de estudio tan amplio como en el Antiguo Régimen y, por consecuencia, es mal conocida. A grandes rasgos la tasa de escolarización permanece estable o con retrocesos. Su costo financiero es en efecto superior en relación con el período anterior a la Revolución: la presencia en los establecimientos tiene un costo igual para los externos, la pensión se vuelve obligatoria lo que origina un gasto suplementario, lo mismo para un alumno pensionista en un liceo, en un colegio público o en otro privado. Hasta 1850 (ley Falloux), únicamente los seminarios escapaban al monopolio de la enseñanza pública, aunque los establecimientos confesionales lograron instituirse como una red paralela relativamente autónoma, precisamente bajo la forma de seminarios y esta red se desarrollará considerablemente a partir de una ley que pone fin al monopolio de la enseñanza ejercida hasta entonces por los miembros de la universidad. La enseñanza secundaria tuvo diferentes tipos de becas durante el siglo XIX (becas

<sup>11</sup> Memoria del duque de Choiseul, secretario de Estado en la Guerra, para denunciar la mediocre situación de la disciplina y sus estudios, 20 diciembre 1768, AN K 149.

<sup>12</sup> Dominique Julia, "Gaspard Monge examinateur", *Travaux d'éèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1850, Histoire de l'éducation*, número especial bajo la dirección de Pierre Caspard, mayo 1990, n° 46, pp. 111-133.

de Estado, departamentales o municipales en los establecimientos públicos, ayudas financieras a la escolarización en los seminarios y en los establecimientos confesionales) pero los estudios que se han llevado a cabo hasta ahora les falta apreciar los procesos reales de nominación y sus efectos.

La apertura social se muestra claramente en contra de una escolarización profesional, es decir, orientada hacia el empleo de categorías terciarias si nos referimos a las clasificaciones económicas tradicionales: los de diversos "cuello blanco", en particular los empleos públicos medios (profesores, carteros, por ejemplo). Las materias enseñadas eran la Escritura, el Francés, la Aritmética y la Contabilidad, la Historia y la Geografía, las Ciencias Físicas y Naturales, las Lenguas Vivas. Esta escolarización se organizaba, en el seno de los establecimientos de secundaria, en las filiales subalternas llamadas "especiales" o "modernas", o como prolongación de los estudios de primaria, en "escuelas primarias superiores", estas instituidas por Guizot en 1833, fueron desarrolladas sólo en las grandes ciudades antes de ser reactivadas por las leyes Ferry en 1886 (ley Goblet). A las escuelas primarias superiores se unió particularmente entre las dos guerras mundiales todo un aparato institucional de cursos complementarios (clases superiores para el certificado de estudios que clausuraba el curso en las escuelas primarias) prolongando la escolaridad obligatoria. La reglamentación escolar del régimen de Vichy (1940-1944) y la legislación posterior a la guerra, dieron como resultado la fundación de la formación secundaria y la prolongación de la organización primaria en el seno de una organización única. A partir de 1959 se redujeron las clases que recibían alumnos hasta la edad de 11 años y la secundaria englobó a los alumnos mayores. Entre 1945 y 1959 el número de alumnos de 11 a 15 años era sensiblemente igual (alrededor de 400 000) en los colegios y los liceos de secundaria, por una parte y en los cursos complementarios. En 1975 (reforma Haby, por el nombre del ministro), todos estos establecimientos que tuvieran su origen como primaria o secundaria fueron por una parte, clasificados bajo el nombre de colegios (en adelante, los liceos no compartirían las clases superiores a partir del último año de formación secundaria), por otra parte, fueron congregados: el "colegio único" recibiría de ahora en adelante a todos los niños a partir de los 11 años sin excepción para los cuatro primeros años de este ciclo secundario unificado (clases de sexto a tercero); el programa de estudios fue unificado y el personal integrado en cuadros uniformes.

El proceso de la prolongación de la escolaridad trazado por la administración primaria, a finales del siglo XIX, fue estudiado por dos sociólogos, Jean-Pierre Briand y Jean-Michel Chapoulie<sup>13</sup>. Antes de esto, la "explosión escolar" de los años 1950-1960 había trastocado las conciencias, pero se trataba más bien de una constatación que de un verdadero análisis; queriendo precisamente proceder a este, los dos sociólogos buscaron determinar los orígenes. Restaron importancia a esta explosión señalando que el aumento en el número de efectivos de primaria se originaba desde finales del siglo XIX y mostraron así que el estancamiento en los de secundaria no debía ser interpretado como un fracaso en el proceso de escolarización general: sobre el plan de desarrollo histórico era absurdo no tener en cuenta más que el crecimiento estadístico de los efectivos en la enseñanza secundaria. En el primer periodo (1880-1940), era necesario poner atención al aumento de escolares en primaria contabilizados enseguida como alumnos de secundaria por el simple hecho de la unificación institucional de las clases que los recibía.

Subrayando el proceso de esta extensión de la escolarización Briand y Chapoulie desarrollaron todo un aparato teórico fundado en el papel determinante de la oferta escolar en el crecimiento de la escolarización. En efecto, encontraron insuficiente el concepto de demanda social usado generalmente para explicar que ésta no puede ser reactivada más que en relación con la oferta<sup>14</sup>. Es el establecimiento que debe ser considerado, ante todo, como la unidad de base de la gestión de los flujos de la población escolar: el establecimiento goza así de una cierta autonomía tanto por la aportación y utilización de los medios de que se le dota como por el apoyo financiero de los poderes locales que guardan con el Estado una relación de independencia mayor de la que uno cree. Ahora bien, por definición, todo establecimiento está obligado a desarrollarse: los criterios administrativos de atribución de las subvenciones, la resistencia que cada uno opone frente a la competencia, el coraje por mantener a

<sup>13</sup> Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris: INRP-CNRS-ENS Fontenay Saint Claude, 1992.

<sup>14</sup> Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. Nuits françaises de sociologie*, 1993, t. 34 (1), pp. 2-42; y *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarité prolongée sous la Troisième République*. INRP-CNRS, 1992.

los efectivos ya escolarizados, son incentivos al desarrollo. Finalmente, en el esquema aplicado por estos sociólogos, los alumnos son integrados ahí donde el sistema escolar ha abierto plazas. Esta importancia acordada al establecimiento se une a la de otros estudios de la sociología norteamericana<sup>15</sup> que tuvieron también mucha influencia: pensemos en la fecundidad de conceptos tales como el "clima de la escuela", o, sobre todo el "efecto establecimiento" que entraron en la cultura de los actores de la educación.

La enseñanza secundaria se desarrolló más allá de la uniformidad de los establecimientos: los gobiernos de la IV (1944-1958) y de la V República, persuadidos de que la economía exigía una mayor escolarización, aumentaron el presupuesto del Estado destinado a la Educación nacional entre 1956 y 1965; 2 354 nuevos colegios fueron construidos entre 1966 y 1975. Si las clases de sexto a tercero formalmente eran idénticas, a partir de segundo los establecimientos y las filiales se diversificaron. Según la jerarquía escolar la escolarización secundaria orienta hoy hacia los siguientes diplomas: bachillerato general científico, bachillerato general económico, bachillerato general literario, bachillerato tecnológico (dirigido hacia los empleos de sector económico de servicios) o técnico (hacia los empleos del sector económico de producción), bachillerato profesional, de estudios profesionales (BEP), certificado de estudios profesionales (CAP). A pesar de que todos los alumnos debieran teóricamente alcanzar uno de estos diplomas es de lamentarse el gran número de formaciones sin ninguna calificación: cerca del 10% de los alumnos que cursaron sexto grado en 1989 estuvieron en este caso<sup>16</sup>.

Los estudios mostraron rápidamente que el considerable esfuerzo hecho en el tronco común de los primeros cuatro años de escolarización secundaria no fueron los esperados en materia de democratización: la implantación topográfica de los colegios en una villa o un departamento y las características sociales de su asistencia, indujeron hacia una gran heterogeneidad en el funcionamiento en

<sup>15</sup> Nota de síntesis: Jean Louis Deruef, *Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouveau objet scientifique*, *Sociologie de l'éducation: Dix ans de recherche. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie*, L'Harmattan, 1990, pp. 152-174.

<sup>16</sup> Ver la nota informativa del Ministerio de educación nacional, août 1999, n°30: Jean Paul Calle, "Qui sont sans qualification du système éducatif?" consultable en el sitio internet <http://www.education.gouv.fr/dpdivers/web/>

detrimento de la uniformidad legal. El acceso a la enseñanza superior y a los empleos calificados se mantuvo como privilegio para las familias favorecidas detentadoras de un capital social o cultural. El fracaso de una política que se veía como generosa, igualitaria, devino en uno de los temas privilegiados de la reflexión sociológica. Encontramos aquí la coyuntura de los trabajos de Bourdieu, Passeron y Boudon señalados en la primera parte.

En el marco de este artículo que pretende ser de naturaleza histórica, no vamos a entrar en todos los debates y los trabajos a los cuales dieron lugar estas reflexiones. Nos contentaremos con presentar los métodos y los resultados de una investigación de Antoine Prost quien se propuso como objetivo principal estudiar el fenómeno aplicando una encuesta durante un periodo de 35 años (1947-1981) en la ciudad de Orleans<sup>17</sup>: al igual que en el resto del país, este periodo conoció un intenso desarrollo de la oferta escolar pues se pasó de once a treinta y cuatro establecimientos. Los registros de inscripción de estos establecimientos de secundaria, sin excepción, comprendidos los privados, los profesionales y los técnicos, fueron censados; se vació la información en fichas individuales de todos los alumnos de la clase denominada de orientación (terminal, segundo, cuarto y sexto, que recibían alumnos cuyas edades oscilaban entre los 18, 16, 14 y 12 años) a partir de muestras tomadas cada cinco años. El fichero comprendió así 62 000 alumnos repartidos en ocho cortes cronológicos transversales.

Los resultados obtenidos muestran un cierto progreso en la democratización: la parte de los obreros y personal de servicios (categoría social inferior) pasó de 7 a 23% del contingente de clases terminales generales, pero la democratización fue relativa ya que esta categoría social inferior constituía alrededor del 45% de la población urbana de Orleans; por el contrario el 7% de los cuadros superiores de la población dió el 22% de los alumnos de las mismas clases en 1980. La escolarización en los establecimientos privados quedó de manera global, considerada más selectiva socialmente, aunque mostró una democratización relativa semejante a la de los establecimientos públicos.

<sup>17</sup> Antoine Prost, *Enseignement a-t-il démocratisé? Paris, Presses universitaires de France, 1986.*

Más allá de esta débil constatación, el año 1967 aparece como un punto de encuentro: se muestra un mayor porcentaje de obreros en la clase terminal como producto del bachillerato general. Este resultado pudo deberse a la acción voluntaria de un inspector de academia (responsable de la educación nacional a nivel de departamento) que, en los primeros años de la década de 1960, creó numerosos cursos complementarios en las escuelas primarias. Pero la diversificación de las filiales a partir de la clase de segundo tuvo por efecto redistribuir a los alumnos como si las jerarquías de prestigio de los establecimientos, las filiales y las clases se reprodujeran automáticamente sobre la jerarquía social: una ley parece aplicarse según la cual, a partir del momento donde una vía se distingue por un reclutamiento de excelencia se vuelve socialmente selectiva; es decir, la diversificación de las filiales limita las ambiciones sociales de las clases inferiores que no miran más allá de lo que se muestra escolarmente como más difícil. La filial tecnológica o técnica situada a la mitad de la clasificación, se vuelve la más codiciada por los obreros que muy frecuentemente, al ingresar en segundo general se repliegan en número sobre el primer año del BEP. Al interior de esta constatación general las chicas de origen modesto tienen más éxito en las filiales selectivas.

La política escolar reivindicada por los hombres de izquierda, seguida también por los gobiernos de derecha bajo la presión de la opinión pública (en particular de los profesores), puso la esperanza de la democratización en la unificación de los establecimientos en una categoría común. El análisis del funcionamiento real muestra que es más eficaz dispersar a los alumnos en las estructuras diferenciadas, a condición de la existencia de pasarelas que permitan a los mejores alcanzar las filiales selectivas.

El desencanto llega hoy a una gran parte de los actores (profesores y políticos) de la educación nacional. Los militantes de la democratización se han desmoralizado. Asistimos en particular a un florecimiento editorial que da pie al testimonio de jóvenes profesores que enseñan en los establecimientos llamados "difíciles" donde se han enfrentado a la falta de capacidad de los alumnos, a su violencia y al fracaso personal. Este desencanto se muestra en la medida del peso simbólico y real del éxito escolar y de los diplomas particularmente valorados en Francia. Poner en evidencia la desigualdad social del éxito escolar comporta una herida a la imagen de lo que cada uno entiende por la justicia y la igualdad nacional.

Este fracaso de la democratización escolar debería abrir nuevas perspectivas políticas. Si como parecen mostrarlo los trabajos evocados, la transmisión familiar de los valores intelectuales es más eficaz que los de la escuela, si las perspectivas sociales previstas por el alumno están limitadas por los modelos de los padres, ¿por qué aferrarse a dejar sobre la institución escolar toda la responsabilidad de la democratización? ¿Las políticas del futuro no deben al menos, apoyar el esfuerzo educativo de las familias modestas, desarrollar las estructuras no escolares de formación, mejorar la calidad de vida en los suburbios de las grandes ciudades? erigiendo en dogma su creencia en las virtudes de la escuela republicana, el pensamiento progresista manifiesta una incapacidad de renovación que se traduce también en los malos resultados electorales de la izquierda.

Traducción: Lucía Martínez Moctezuma.  
Revisión: Antonio Padilla Arroyo.

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2003.  
Fecha de aceptación: 2 de junio de 2003.

## ENSAYO HISTORIOGRÁFICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

Antonio Padilla Arroyo  
*Instituto de Ciencias de la Educación,  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

### Introducción

La historia de la educación secundaria es en parte, el estudio de la educación superior en México. El proceso de formación, de diferenciación y diversificación de este nivel educativo está asociado a instituciones educativas específicas que se fundaron en el siglo XVI, en particular la *Real y Pontificia Universidad de México* la cual se destinó desde sus inicios a ofrecer lo que genéricamente podemos caracterizar como estudios superiores, en particular latinidad y de facultad, que se diferenciaron tanto en sus objetivos como en sus prácticas educativas de los estudios elementales, (primeras letras, instrucción primaria y superior, educación primaria), que se impartían en otras instituciones como los colegios que, sin embargo, cumplieron una tarea primordial por su función de reclutar y formar en una primera instancia a quienes realizarían estudios superiores, es decir, de preparar en términos sociales, morales y culturales a los futuros integrantes de las elites culturales. La importancia que adquirieron esos establecimientos, sobre todo a finales del siglo XVIII y principios

del siglo XIX, se expresó en las funciones que se le confirieron en los proyectos educativos de esa época para articular los estudios elementales con los superiores, es decir, como instituciones encargadas de impartir instrucción secundaria propiamente dicha.<sup>1</sup>

El predominio y el monopolio que durante mucho tiempo ejerció la Real Universidad de México en la impartición de la educación secundaria, en especial en la llamada instrucción terciaria se reflejó en la fundación de otras instituciones educativas en el territorio que comprendía la Nueva España, en forma destacada la Universidad de Guadalajara, así como otras instituciones destinadas a estudios secundarios, esto es a la enseñanza superior, hasta su supresión definitiva a finales del siglo XIX.

Estas instituciones de estudios superiores fueron reemplazadas, a lo largo de dicho siglo por los no menos célebres institutos literarios, los cuales fueron establecidos en distintos estados del país, cuyo objetivo primordial era incorporar los adelantos en los saberes disciplinarios, en particular los saberes vinculados a los estudios literarios y de jurisprudencia, a los que después se les incorporaron los estudios científicos y profesionales para destacar dos elementos centrales que les dotaron de una nueva finalidad y de un nuevo perfil, esto es, frente a los estudios teológicos los estudios literarios y, posteriormente, los estudios y los saberes científicos.<sup>2</sup>

Conviene señalar que en el siglo XIX, estos establecimientos educativos sufrieron notables transformaciones que dieron por resultado la configuración de nuevos niveles educativos y nuevas instituciones educativas que diversificaron la oferta de estudios superiores, entre los primeros los propiamente secundarios así como los preparatorios, los profesionales y, entre las segundas, las escuelas normales, las de artes y oficios y las profesionales que alcanzaran una mayor complejidad y diversidad en el siglo XX, no sólo en cuanto a niveles educativos sino a instituciones que ofrecen estudios secundarios de todo tipo y calidad. A su vez muchos de estos institutos

<sup>1</sup> Enrique González González, "Los estudios históricos sobre la historia de la Universidad colonial", en Coña Ramírez, et al., *Ensayos académicos. XI aniversario del CESU*, México, D.F., CESU-UNAM, pp. 23-47.

<sup>2</sup> Rosalina Ríos Zuriga, "De Cádiz a México. La creación de los institutos literarios (1825-1833)", en *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, México, D.F., sexta época, (no. 3) 20 sept.-dic., Instituto Mora, pp. 5-31; Rosalina Ríos Zuriga, *La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*, México, D.F., CESU-UNAM-Ayuntamiento de Zacatecas, 2001.

fueron las bases sobre las cuales se crearon distintas universidades estatales.

Los estudiosos de estas instituciones y de estos temas han coincidido en destacar varios rasgos esenciales de los estudios superiores: el carácter "elitista", los objetivos y las formas de reclutamiento tanto de los catedráticos como de los estudiantes, así como de los métodos de enseñanza y aprendizaje, los modos y los estilos de vida, las normas y las prácticas que regulaban su vida cotidiana tenían el propósito de seleccionar a personas provenientes de sectores sociales con trayectorias sociales, culturales, políticas y económicas diversas lo que le confería su naturaleza elitista, pero que en su formación compartieran una concepción del mundo particular que los cohesionara y los homogeneizara como miembros de un grupo social específico. En efecto, las investigaciones históricas han puesto el énfasis y han demostrado que la razón de ser y de hacer dichas era preparar a las elites culturales que, en la medida en que la sociedad y el estado modernos se consolidaron, también se diversificaron.

La historiografía de la educación secundaria ha examinado, desde múltiples disciplinas y campos de investigación, temas y objetos de estudio mediante el uso de metodologías y fuentes para responder a preguntas centrales acerca de los fines de las instituciones, las reformas de los antiguos colegios y de las Universidades, la transición entre la antigua y la nueva enseñanza, los procesos de secularización, las formas de reclutar y reproducir las elites, los mecanismos y las fuentes de financiamiento, las trayectorias sociales de los catedráticos y de los escolares, los contenidos curriculares, los espacios físicos y simbólicos así como sus usos, la vida cotidiana, la cultura escolar, el curriculum y al organización de los planes y programas de estudio, así como las relaciones entre ellas y la sociedad mexicana en sus distintos periodos históricos. En gran medida dicha historiografía representa una renovación en el campo de la producción histórica la cual tuvo como una palanca de apoyo e impulso singular en la labor que ha desempeñado el Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, sin demérito de otras instituciones universitarias y de educación superior. Y esto ha sido así por dos razones: porque esta institución la que ha promovido la investigación histórica sistemática y por la influencia que ha ejercido en la historia de las instituciones de educación superior, entre ellas la

Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Dirección de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

### Acerca de la historiografía

La historiografía de la educación secundaria en el siglo XX tiene un referente imprescindible en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ésta ha orientado gran parte del quehacer de las instituciones de ese nivel educativo, es decir, estudios de instrucción primaria superior, preparatorios y superiores en nuestro país. A partir de su inauguración, en septiembre de 1910, el destino y la vida de los establecimientos educativos cuyos orígenes se remontan en algunos casos a la época colonial y al siglo XIX que habían ofrecido estudios profesionales y superiores en algunos estados de la República y que hasta ese momento habían disfrutado de una relativa tanto en su autonomía académica como en su gestión administrativa, se vieron sensiblemente influidos por los tiempos y los ritmos que impuso la creación, la integración y la consolidación de la Universidad Nacional de México. Desde luego, estas influencias no fueron mecánicas y estuvieron mediadas por la historia de cada una de ellas, así como por su capacidad de respuesta, de imaginación y de aclimatación a las transformaciones según sus circunstancias específicas.

De este modo, en la segunda década del siglo XX, la educación secundaria alcanzó una mayor complejidad y una clara diferenciación en, por lo menos tres niveles educativos, con su propia autonomía, sus actores, sus formas de administración y gestión, sus mecanismos de reclutamiento específicos, de acreditación de saberes y disciplinas, de promoción y ascenso: el ciclo secundaria, el ciclo de educación media superior y el ciclo de estudios superiores, estos dos últimos con amplias y profundas relaciones entre sí. Las transformaciones que se han presentado en su interior también se han expresado en la filosofía que los sustentaba, en los contenidos de sus planes y programas de estudio, en la dinámica institucional y su vida interna, en la definición de sus objetivos y metas, en sus métodos de enseñanza y aprendizaje, así como en sus legislaciones y normas internas. También se han

manifestado en las relaciones que entre los viejos y los nuevos actores en búsqueda permanente para conservar o redefinir lugares y espacios de convivencia social, de legitimar nuevos saberes y disciplinas en función de la labor que han desempeñado y que al alcanzar mayor complejidad, han redefinido o creado sus identidades de grupo y colectivas para perfilar un nuevo sentido de pertenencia y comunidad.

De la misma manera la producción histórica de las instituciones de educación secundaria, en forma sobresaliente de nivel superior y menos en el nivel medio superior, esto es, del bachillerato, ha dado cuenta de los cambios que se experimentaron en los nexos con los diferentes grupos sociales, de manera destacada en los procesos de reclutamiento social y académico, en la composición de los estudiantes, profesores, trabajadores y directivos, sobre todo en los años posteriores al movimiento revolucionario de 1910-1920. Asimismo, ha mostrado las transformaciones de estos niveles en su relación con el Estado bien fuese el gobierno federal o los gobiernos estatales, así como los esfuerzos por imponer nuevas funciones, atribuciones y responsabilidades con base en una política educativa que privilegió la educación primaria, secundaria y normal, especialmente la educación rural, a partir de la década de los años veinte y hasta la primera mitad del siglo XX, los cuales no fueron menos trascendentes y significativos.

Aunque en menor grado, existen estudios históricos acerca de la fundación de instituciones culturales, forjadas a lo largo del siglo XX y destinadas a la educación secundaria y a grupos sociales específicos, las cuales mantuvieron como referente indiscutible el proyecto de educación superior que representaba la Universidad, aun y cuando estas fueran en dirección contraria a los objetivos y funciones que tenía asignadas o precisamente por ello. Conviene advertir, que la diversificación de la oferta educativa incluyó, a partir de la década de los años treinta del siglo XX, los estudios secundarios y superiores técnicos que pretendían responder a los procesos de modernización social y económica que promovía el Estado posrevolucionario.

La historiografía de la educación secundaria, entendida en sentido amplio, que se elabora a finales de los años ochenta cuando alcanza madurez la historiografía de la educación en México, época en que se consolida como campo de investigación específico, y de manera especial, la que se produce durante la década de los años noventa, se



singulariza por un interés creciente en el estudio de las instituciones de educación superior, de sus alcances y de su diversidad, ocupando un lugar preponderante la educación universitaria, lo que le permite ampliar sus temas y objetos de estudio, así como profundizar en otros que se habían perfilado con anterioridad. Esta circunstancia favoreció la posibilidad de delimitar con mayor claridad distintos periodos para el estudio de la educación superior lo cual contrasta en forma notable con la incipiente producción histórica de los estudios secundarios y de nivel medio superior lo que permite concluir que es necesario impulsar dichos estudios. Se trata simplemente de una dimensión del trabajo historiográfico que si bien no ha estado ausente del todo no se le prestado la atención que demanda. Por lo tanto, esta situación se debe en gran parte, a las iniciativas institucionales e individuales que han fijado la agenda de la investigación histórica educativa, tal y como lo muestran las instituciones de educación superior que han promovido la apertura de espacios académicos para el análisis de la educación superior.

La imagen que proporciona la producción historiográfica de la educación secundaria es precisamente la de instituciones que, al impulso de los tiempos históricos tenían que definir su proyecto educativo, incorporar o crear nuevos actores, buscar aclimatarse a nuevas exigencias y demandas sociales, responder en sus dinámicas internas a la aparición y maduración de disciplinas sociales y naturales que de igual manera, requerían ser acogidas como parte de las labores académicas cotidianas, romper con los viejos moldes de la "antigua" enseñanza y promover nuevas actitudes, valores y ámbitos de discusión y polémica a fin de configurar nuevos espacios educativos, los cuales incorporaron funciones sustantivas para responder a las nuevas circunstancias sociales, económicas y políticas.

Los estudios muestran no sólo inmovilidad y pasmo ante los cambios que se suscitaban en los diversos ambientes de la vida social y cultural del país que, sin lugar dudas existieron, sino también revelan instituciones y actores que si bien presentaron resistencias, también enfrentaron fases de reacomodo y por lo tanto, transformaciones a fin de abrir ventanas a nuevas corrientes de pensamiento a grupos de profesores, de estudiantes e intelectuales que renovaron el concepto mismo de institución educativa de estudios secundarios, preparatorios y superiores, así como de establecimiento educativo.

Un caso ilustrativo es el de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual ha sido un tema preferido por los historiadores de la educación

del siglo XIX, lo cual contrasta notablemente con el insuficiente tratamiento que ha recibido en el siglo XX. Gran parte de las vicisitudes que sufrió desde su fundación en febrero de 1868, hasta el movimiento armado e incluso durante la etapa postrevolucionaria, revelan las líneas de continuidad y ruptura que fueron presentándose al menos en la historia de las ideas en México. Según sostiene Martín Quirarte en su ensayo histórico, fecundo en sugerencias y líneas de interpretación, frente a la idea de que la ENP era un muro infranqueable a las nuevas corrientes de pensamiento, lugar donde se había entronizado el positivismo uno de los personajes principales de esta historia Justo Sierra dio cabida a representantes de otras formas de pensamiento que por igual conmovieron "a las juventudes preparatorias en media centuria de historia nacional", entre ellos a algunos de los miembros más conspicuos del célebre Ateneo de la Juventud y aún a católicos practicantes, a pesar de las resistencias que afrontó por parte de los positivistas más radicales. Este hecho era una demostración de que "la atmósfera positivista (no era) tan asfixiante, que no permitiera respirarse en el recinto de la Escuela Nacional Preparatoria ninguna otra doctrina... La verdad es que maestros y alumnos estuvieron en contacto más de cuanto se ha supuesto con muchas de las corrientes que agitaron al mundo durante medio siglo".<sup>7</sup>

Por otra parte, las tensiones y los conflictos internos y externos en los que se vieron envueltas las instituciones de educación superior a consecuencia del movimiento armado, Unas, y otros remiten necesariamente a las rupturas y continuidades al interior de esas instituciones. Al convertirse en temas de estudio y parte de las preocupaciones historiográficas, han permitido diversificar los temas, los objetos de estudio y las fuentes. Así por ejemplo, ha podido esbozarse una idea más exacta de la cultura y la participación política de estudiantes, profesores e intelectuales frente a las sucesivas administraciones, federales y de las posturas que estas asumieron tanto ante esos grupos como ante las instituciones de educación secundaria; en particular de las instituciones de educación superior. Los trabajos de Javier Garciadiego, de María de Lourdes Velázquez Albo y Renate Marsiske han sido fundamentales para comprender y

<sup>7</sup> Martín Quirarte, *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 68-69.

explicar las tradiciones, los hábitos y comportamientos de los estudiantes en estos años decisivos para la educación superior.<sup>4</sup>

Estos esfuerzos se han sumado a otros que han concluido en estudios acerca de instituciones de educación secundaria en algunos estados de la república, de manera especial los dedicados a los institutos científicos y literarios los cuales fueron en algunos casos, antecedentes inmediatos y pilares fundamentales para la fundación de universidades estatales. Cabe señalar que de los rasgos más sobresalientes de los escasos y todavía insuficientes estudios de instituciones de educación secundaria es el de ser establecimientos educativos con tradiciones y trayectorias que provienen de la etapa colonial o inicios del siglo XIX. Tal vez por ello, los productos de mayor calidad y de maduración para la comprensión de la vida de las instituciones secundarias, sean precisamente los que tratan sobre colegios e institutos literarios, además de contar con grupos de investigación relativamente consolidados y que tienen una presencia significativa tanto académica como institucional. Puede afirmarse que esta tendencia se acentuó en la década de los noventa.

### Conceptos y métodos

El empleo de las categorías de continuidad y ruptura como herramientas analíticas, si bien no han sido suficientemente explícitas en los estudios de historia de la educación debido a las características mismas de la periodización que se ha adoptado, a las preferencias personales sobre el tema o porque los objetos de estudio no son fácilmente asequibles a este esfuerzo conceptual y metodológico o,

<sup>4</sup> Javier Garcíaadiego Dantón, "El proyecto universitario de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones", en Lourdes Alvarado (Coordinadora), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, D.F., CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa, pp. 101-202; Javier Garcíaadiego Dantón, *Rindes contra chorrillos. La Universidad Nacional durante la revolución mexicana*, México, D.F., El Colegio de México, CESU-UNAM, 1996; Renato Marsiske "Historia de la educación: desarrollos recientes", en Celia Ramírez López, et al., *Encuentro académico: XX aniversario del CESU*, México, D.F., CESU-UNAM, 1997, pp. 147-150; Renato Marsiske, "La Universidad Nacional de México, 1910-1929", en Renato Marsiske (Coordinadora), *La Universidad de México: Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, D.F., CESU-UNAM-Plaza y Valdes Editores, 2001, pp. 117-161; María de Lourdes Velázquez Albo, *Los congresos nacionales universitarios y los gobiernos de la revolución, 1915-1933*, México, D.F., CESU-UNAM-Plaza y Valdes Editores, 2000; María de Lourdes Velázquez Albo, "La propuesta estudiantil de reforma en 1910 (Primer congreso nacional de estudiantes)", en Lourdes Alvarado, *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, D.F., CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 2000, pp. 203-236.

finalmente por las perspectivas teóricas y los supuestos metodológicos que sustentan su investigación, han contribuido a sugerir una interpretación historiográfica que toma en consideración procesos que pasaban desapercibidos al estudiar las instituciones educativas.

Uno de los ejemplos más ilustrativos de la riqueza que este procedimiento conceptual y metodológico puede tener para el examen de la historiografía de educación superior son los trabajos de Susana Quintanilla acerca del *Ateneo de la Juventud*. La autora ha dedicado gran parte de su producción historiográfica a mostrar, desde la perspectiva de la historia intelectual y de la cultura, las líneas de continuidad y ruptura de los intelectuales agrupados en esa institución la cual tuvo su origen y configuración en las últimas décadas del porfiriato, pero que alcanzó su mayor influencia en el campo de la cultura y de la educación superior en las primeras décadas del siglo XX. Quintanilla destaca entre otras cosas, que su "rompimiento" intelectual con el positivismo fue producto de la insatisfacción que éste les producía para responder a nuevas preocupaciones sociales y culturales. En la práctica advierte la autora, reconocieron el legado del método positivista en su formación intelectual sobre todo en la disciplina y la rigurosidad para la exposición de su pensamiento aprendido por su paso en la ENP y en las escuelas superiores donde prevalecía esta corriente. Pero también expone la distancia cada vez más grande que los separaba, tanto intelectual como socialmente, no sólo del método sino de la filosofía que lo sustentaba y que los llevó a aclimatar nuevas corrientes de pensamiento a su debate y reelaboración de acuerdo con sus propias convicciones intelectuales y sociales. Esta postura historiográfica posibilita una mirada distinta al situar y analizar las trayectorias personales, sociales y culturales tanto en su papel de estudiantes, de profesores como en sus actividades culturales así como examinar los mecanismos para innovar o recuperar formas y prácticas educativas que habían dejado de ser utilizadas como métodos de enseñanza de aprendizaje, por ejemplo, lecturas de libros ante públicos más amplios, dictando conferencias o patrocinando iniciativas culturales, lo cual se suma a otros autores y autoras que han enriquecido las perspectiva de la historia social y cultural de la educación.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Susana Quintanilla, "De logas, divas y birreitas: la profesión de abogado y la Escuela Nacional de Jurisprudencia en el México porfirianista", en *Universidad Nueva*, Vol. 7,

Otro ámbito en que ha incursionado la historiografía ha sido recrear los ambientes sociales, académicos o culturales que envolvieron a los actores de las instituciones educativas. Con ello se ha profundizado en la comprensión de los espacios de formación intelectual que son exclusivos de la institución educativa y que tampoco son parte del aprendizaje formal de saberes y conocimientos que se imparten en los espacios reservados a la transmisión de conocimientos. En efecto, dichos contornos constituyen espacios de sociabilidad y relevan los entramados de la vida cotidiana en los cuales se producen intercambios fundamentales para formar hábitos, actitudes, conductas que contribuyen por igual a dotar de identidad a los grupos. De este modo, la vida cotidiana se convierte en centro de interés de la historiografía de la educación porque mediante ella es posible dilucidar cómo y por qué los lugares, las funciones, los rituales, las normas se articulan y dotan de racionalidad a las instituciones educativas y tienen un papel que desempeñar en el desarrollo formativo de los actores educativos: jóvenes, estudiantes, profesores, investigadores, trabajadores, directivos, padres de familia entre otros. Con instrumentos teóricos y conceptuales de diversos autores y corrientes de pensamiento sociológicas, históricas y etnográficas incursionando en el análisis de varias dimensiones de la institución y sus actores, lo cual consolidó una tendencia que había venido presentándose en los estudios históricos desde finales de la década de los años ochenta. Es decir, la incorporación de metodologías y marcos conceptuales de otras disciplinas sociales.<sup>2</sup>

Así, por ejemplo, en la obra colectiva ya citada y coordinada por Lourdes Alvarado, *Tradición y reforma en la Universidad de México*, se publicaron cuatro artículos que pueden enmarcarse en el siglo XX. Dos de ellos especialmente emblemáticos de los acercamientos entre la historia de la educación y diversas disciplinas sociales y que

Núm. 20-21, Verano-Otoño, México, D.F., 1996, Susana Quintanilla, "Todo por Barreda. Crónica de una manifestación en defensa de la Escuela Nacional Preparatoria", en *Tiempo de educar. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, Año 1, Número 1, enero-julio de 1999, Toluca, México, UADM-ISCEN-IT, pp. 85-92; Susana Quintanilla, "La primavera del Acorde", en María Esther Aguirre Lora (Coordinadora), *Nuestros hitos de la educación. Miradas, reflexiones, recuerdos*, México, D.F., CIES-UNAM-ICE, 2001, pp. 255-274.

<sup>2</sup> Susana Quintanilla y Luz Elena Galván (Coordinadoras), "Historia de la educación en México: balance de los ochenta: perspectivas para los noventa", en Susana Quintanilla (Coordinadora), *Horizonte, campo e historia de la educación*, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1999, pp. 127-222.

posibilitan examinar la complejidad que fue teniendo la vida interna de esta institución educativa y que al mismo tiempo, dan cuenta del esfuerzo desplegado por sus autores para comprender y explicarla. Estos son: "El mito de la participación estudiantil, 1945-1960" cuyos autores son Celia Ramírez y Raúl Domínguez ambos autores con una trayectoria muy importante en el campo de la historia de la educación en la UNAM, y "La familia y la escuela: perspectiva etnográfica", de Juan F. Zorrilla A. Ambos textos confirman estos acercamientos dentro de la investigación historiográfica.

Un aspecto sobresaliente en el primer trabajo es el modelo de interpretación que elaboran apoyándose en conceptos y métodos de la Sociología de la Educación y de la Antropología. Para contrastar este modelo emplean fuentes primarias, provenientes de la hemerografía y del Archivo del Consejo Universitario, así como de una bibliografía pertinente. Cuestionan la tesis que considera que el estudiantado universitario es, por sí mismo, una "casta revolucionaria", tesis que se nutre de dos hechos: el movimiento de huelga que llevó a conceder la autonomía en 1929 y el movimiento de 1968. Parte de la premisa acerca de que el estudiantado puede ser caracterizado como un grupo social cuya condición es transitoria, que produce y reproduce tiene una identidad específica, "la cual es inestable y hasta se podría decir que mimética".<sup>3</sup>

Juan F. Zorrilla sugiere un nuevo periodo de la Universidad Nacional Autónoma de México y que podría ser útil para las instituciones de educación secundaria en tanto que muchas de ellas enfrentaron circunstancias y procesos similares. Este periodo puede abrirse a partir de 1950 y cerrarse en 1980, se singulariza por "la masificación de la educación superior". Con base en esta tesis el autor sostiene que existe "una enorme laguna en lo que se refiere a las características específicas de la educación producto de tal masificación", el cual concluiría en 1980, cuando da inicio una discusión tanto interna como externa acerca de las posibilidades de revertir este proceso.<sup>4</sup>

Para el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, varios momentos son fundamentales para comprender la dinámica y

<sup>3</sup> Celia Ramírez y Raúl Domínguez, "El mito de la participación estudiantil, 1945-1960", en Alvarado, *op. cit.*, pp. 237-257.

<sup>4</sup> Juan F. Zorrilla A., "La familia y la escuela: perspectiva etnográfica", en Alvarado, *op. cit.*, pp. 259-290.

las particularidades que adquirió ese proceso tanto en la reforma en su legislación, desde la Ley Orgánica hasta sus estatutos, reglamentos internos y planes de estudio, como en la creación de nuevas instituciones de educación media superior y superior. Por ejemplo, en 1963 se modifica el plan de estudios del bachillerato, en 1966 se establece el pase reglamentado y en 1972 se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades. En este marco, Zorrilla señala que la mayor parte de las investigaciones que se han hecho de este periodo y del proceso de masificación se han enfocado fundamentalmente a examinar las diferencias entre los dos sistemas de bachillerato y en contraste, poca atención se ha prestado a dilucidar "los procesos que efectivamente se desarrollan en el aula, la biblioteca, o en el ritmo y la calidad de los desempeños de los alumnos" en cada uno de estos, es decir, se ha pasado por alto el análisis de gran parte de la vida institucional en el periodo.

En esta dirección, el autor sostiene que la mayoría de estudios se han orientado a analizar las tendencias y las diferencias temporales, regionales, institucionales y sociales en la matrícula, el gasto, la deserción, la eficiencia terminal, su distribución por ciclos, subsistemas y carreras, trabajos que han estado a cargo de sociólogos quienes han enfatizado los estudios cuantitativos, cuya base está en el manejo y la interpretación de las estadísticas, sobre los cualitativos. Ahora bien, Zorrilla se propuso emplear el enfoque etnográfico, en particular realiza un estudio de caso, para incursionar en los espacios de la vida cotidiana de la institución educativa, así como de las vivencias, las percepciones y las representaciones que de ella produjeron y reprodujeron actores específicos sin renunciar a las estadísticas históricas las cuales se han convertido en instrumentos imprescindibles para ilustrar las tendencias y los procesos de masificación y, por lo tanto, la contribución que tienen para la historia social de la educación. Como en el caso de Ramírez y Domínguez, Zorrilla formula un modelo interpretativo con categorías de la Sociología de la Educación, inspirándose en autores como Randall Collins, Margaret Archer, Henry Giroux, Pierre Bourdieu y J. C. Passeron.

La riqueza conceptual y metodológica que implica este enfoque para la historiografía de la educación se despliega mediante la historia escolar de un grupo de alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, lo que permite visualizar los espacios y los tiempos de la vida escolar: los horarios y la distribución de materias, el uso, el significado y la

apropiación de los diversos espacios tales como la biblioteca, los corredores, los salones de clases, las ausencias y las permanencias en cada uno de ellos, la regularidad de los tiempos, el intercambio social con sus compañeros, las representaciones acerca de los maestros, de la calidad de su desempeño docente, el gusto o la insatisfacción por las exigencias y las disposiciones que la enseñanza de cada una de las disciplinas demanda, así como los procedimientos y regulaciones normativas que encierran las sanciones y premios simbólicos que explican el fracaso o el éxito escolar, los hábitos de estudio, todo lo cual configura el entramado dentro del cual se desenvuelve la vida cotidiana no sólo de este estudiante sino de la misma institución educativa en sus articulaciones con el sistema universitario. Actitudes, hábitos y valores, estructuras, actores y sistemas son dimensiones que la propuesta de Zorrilla considera para su estudio.

Las dimensiones de la vida escolar como se ha hecho notar, son múltiples y están moldeadas también por una multiplicidad de factores. Uno de estos son las normas y prescripciones formales que intentan ordenarla. Estas han sido de nuevo revaloradas por la historiografía de la educación, pero ahora en función de las prácticas y los significados que los autores le asignan, las formas en que estas tratan de operar y los modos en que los actores se relacionan con ellas, ya sea resistiéndolas o bien apropiándose las. Ejemplo de esta nueva mirada es el trabajo de Roberto Rodríguez Gómez, "Educación y disciplina". Su trabajo lo sitúa en una nueva y prometedora línea de investigación, la historia de la disciplina escolar, la cual posibilitaría "adelantar en el conocimiento de los procedimientos de vigilancia, control, normalización, persuasión y represión que tienen como finalidad la producción de hombres útiles, y como medio, la puesta en evidencia del sujeto y su conducta".

Rodríguez examina, a la luz de la propuesta de Michel Foucault sobre las relaciones entre poder disciplinario e institución educativa, el texto denominado "Agenda de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria para el año de 1921". Agrupa éste varios rubros: formación de valores, normas, autovigilancia y autocontrol. Con base en ellos, muestra el esfuerzo institucional por regular, ordenar y

<sup>5</sup> Roberto Rodríguez Gómez, "Educación y disciplina", en Enrique González y González (Coordinador), *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo María Gama*, México, D.F., CESU-IPN-UNAM-Instituto De José María Luis Mora, 1996, pp. 717-735.

secuenciar la vida cotidiana de los estudiantes a fin de constituir un "ethos disciplinario como fundamento y posibilidad de trabajo escolar", lo cual corresponde a un modelo de escuela específico que en este caso, enfatiza "el aprendizaje y el adiestramiento, y el discurso disciplinario (que) habrá de acentuar sobre todo la importancia de la adquisición de hábitos de estudio adecuados".

### Reflexiones finales

El estudio de la educación secundaria, de las instituciones y de los ciclos educativos en que se materializó, ha sido desigual. Sin duda, el concepto mismo de educación secundaria puede resultar polémico sobre todo cuando se intentan caracterizar y explicar los procesos históricos que involucran su formación. La complejidad y la diversificación de los niveles educativos que tuvieron sus perfiles definitivos hasta el siglo XX en nuestro país pero que pueden situarse a partir del siglo XVI en un proceso de larga duración, ha tenido como centro de interés para los especialistas la educación media superior y superior. De este modo, la educación secundaria tal y como en la actualidad la definimos se organizó en la segunda década del siglo XX con menos atención en relación con la educación media superior y superior. Al parecer su aparente naturaleza transitoria hacia estudios superiores explica porque no se ha profundizado en su análisis y su significado social, político y cultural. En los últimos años esta omisión está siendo subsanada pero aún sigue siendo una asignatura pendiente. Con todo, se cuenta con un arsenal conceptual, metodológico y documental suficiente como para emprender una empresa y una labor de investigación que oriente futuras investigaciones con el fin de establecer los nexos entre la educación secundaria y los niveles educativos con los cuales mantuvo estrecha relación desde sus orígenes. Es posible que con ello podamos comprender parte de la crisis por la que desde hace ya unos años padece el sistema educativo mexicano.

### Otras obras de consulta mínimas

Alvarado, Lourdes. *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.

- Bartolucci, Jorge (1996), "La expansión de la educación superior en México y el estudiantado de la UNAM" en González y González, Enrique (Coordinador) 1996, *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, CESU-FFyL-UNAM-Instituto Dr. José María Luis Mora, pp. 807-844.
- Carreta Beltrán, Claudia (2002), *La Universidad Popular Mexicana, 1912-1920*, México, D.F., Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav-IPN. (Tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa).
- Casanova Cardiel, Hugo (2001), "Crecimiento y complejidad", en Renate Marsiske (Coordinadora), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, D.F., CESU-UNAM-Plaza y Valdés Editores, pp. 261-326.
- Castañeda, Carmen (1995), "La Real Universidad de Guadalajara y el Cabildo eclesiástico de Guadalajara, 1792-1821", en Carmen Castañeda (Compiladora), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, México, Universidad de Guadalajara-CIESAS, pp. 17-36.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1997), "El enfoque histórico en el estudio de la Universidad", en Celia Ramírez López, et al., *Encuentro académico. XX aniversario del CESU*, México, D.F., CESU-UNAM, pp. 58-63.
- Dorantes, Alma (1995), "Los discursos sobre la Universidad de Guadalajara: 1933-1937", en Castañeda, Carmen (Compiladora), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, México, Universidad de Guadalajara-CIESAS, pp. 123-155.
- Fernández Aceves, María Teresa (1995), "Las mujeres graduadas en la Universidad de Guadalajara, 1925-1933", en Castañeda, Carmen (Compiladora), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, México, Universidad de Guadalajara-CIESAS, pp. 97-122.
- Instituto de Investigaciones Bibliográficas, *Memoria del 1er. Seminario nacional de movimientos estudiantiles en el siglo XX*, México, D.F., IIB-UNAM, 2000.
- Marsiske, Renate (1997), "Historia de la educación. Desarrollos recientes", en Celia Ramírez López, et al., *Encuentro académico. XX aniversario del CESU*, México, D.F., CESU-UNAM, pp. 147-150.

- Olvera Serrano, Margarita. "La primera socialización intelectual de Lucio Mendieta y Nuñez" en *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología*, enero-abril 1999, año 14, número 39, México, D.F., UAM-Azcapotzalco
- Rodríguez Gómez, Roberto (1977). "Universidad, sociedad y estado. La óptica sociológica en los estudios sobre la universidad contemporánea", en Celia Ramírez López, et al., *Encuentro académico. XX aniversario del CESU*, México, D.F., CESU-UNAM, pp. 151-161.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1996). "La identidad estudiantil, el prestigio académico y la crítica social en la Universidad", en González y González, Enrique (Coordinador) 1996, *Historia y universidad Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, CESU-FFyL-UNAM-Instituto Dr José María Luis Mora, pp. 763-781.

Fecha de recepción: 7 de agosto de 2002

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2002

## RESEÑA

Bazant, Milada. *En busca de la modernidad: procesos educativos en el estado de México, 1873-1912*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán, 2002. 349 p.

Carlos Escalante Fernández<sup>1</sup>

No cabe duda que para entender las vicisitudes que enfrentaron los gobiernos emanados de la revolución en su propósito de ofrecer educación a la población mexicana (especialmente la que habitaba en el campo), es fundamental conocer cómo estaba la situación educativa en los años de la dictadura porfirista. Uno de los primeros esfuerzos (1956) para dar cuenta de la educación durante el porfiriato fue el de Moisés González Navarro en la *Historia Moderna de México*, obra coordinada por Daniel Cosío Villegas, en la que expuso los rasgos generales de la educación del país.

Muchos años después, la historiadora Milada Bazant ofreció un amplio panorama de la educación porfirista en el libro *Historia de la educación durante el porfiriato*, editado por El Colegio de México en 1993. Al abordar prácticamente todas las facetas del sistema educativo de la época (párvulos, educación primaria, primaria superior, escuela preparatoria, escuelas profesionales, formación del magisterio, educación jesuita, alfabetización, enseñanza técnica, escuelas de artes y oficios, fundamentos educativos, ideas pedagógicas, etcétera.) la autora sostenía en ese libro la importancia de reconocer que el desarrollo educativo del porfiriato fue muy variable en el país no sólo dependiendo de la entidad federativa sino de la localidad e incluso de cada escuela.

<sup>1</sup> Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Este planteamiento fue una invitación a los historiadores para que realizaran estudios regionales y un reto particular a los historiadores de la educación de los estados de la República interesados en el periodo. La propia autora encaró el desafío de comenzar a investigar esa etapa en el estado de México. Como resultado de su trabajo hoy contamos con la publicación de *En busca de la modernidad*. En ella, Bazant centra su atención básicamente en el porfiriato, aunque examina unos años antes y otros posteriores para dar seguimiento a diversos aspectos de su interés.

El libro viene a sumarse a la producción historiográfica de la educación, misma que ha hecho del estado de México una de las entidades con mayor desarrollo en este campo. Pero este libro no solo es un simple agregado a la historiografía mexiquense, sino una notable aportación tanto por la calidad del trabajo, la cantidad, la variedad de las fuentes utilizadas como por los temas novedosos que aborda. A diferencia de su anterior libro que, como ya se hizo notar, analizó múltiples dimensiones de los diversos niveles que constituían el sistema educativo, en este trabajo se estudia la educación básica, destacando las propuestas educativas destinadas a la población indígena del estado.

En la primera parte del libro, "Administración y financiamiento de la educación, Milada Bazant da cuenta de las formas como las autoridades estatales, distritales y municipales administraron la educación. Describe las tensas y no siempre armónicas relaciones entre autoridades estatales y autoridades locales (presidentes municipales y jueces auxiliares), y los frecuentes desencuentros que produjeron. También muestra cómo se propiciaron los cambios a lo largo del periodo y explica por qué en el gobierno del general José Vicente Villada se centralizó la estructura administrativa y la toma de decisiones, así como las repercusiones educativas que tuvo el hecho de que su sucesor introdujera transformaciones importantes en la política educativa.

Con el apoyo de los recientes e importantes estudios relativos a la hacienda pública de la historiografía mexiquense, también aborda, y eso es uno de los temas novedosos de estudio, la estructura de recaudación de los recursos financieros, las dificultades para su captación, las decisiones presupuestales, las resistencias culturales de amplios sectores de la población y, finalmente, las consecuencias que acompañaron los problemas de dinero, tales como la

impuntualidad o la falta de pago del salario a los preceptores, la imposibilidad de cubrir las necesidades de libros, mobiliario escolar, material didáctico y la construcción, conservación y mejora de los edificios escolares. Todo esto le lleva a analizar "el nexo impuesto de instrucción-calidad de la escuela" que, en coincidencia con lo que la propia autora destaca, resulta ser "una de las aportaciones novedosas de este trabajo" (p. 17).

La segunda parte, "La modernidad en la enseñanza", es quizá la que mayores similitudes tiene a su primer libro. En esta parte, Bazant examina los rasgos que distinguen el camino de la modernización de la enseñanza. La autora se detiene en la distribución geográfica de las escuelas en el territorio de la entidad (cabeceras municipales, pueblos, haciendas, ranchos y rancherías), describe las condiciones de los locales escolares y del mobiliario escolar con el fin de contrastar los resultados de uno de los objetivos del régimen porfirista, uniformar la educación. A partir de este, la autora estudia los distintos ramos de la enseñanza a la luz de lo que considera la modernidad educativa, esto es, los cambios en los métodos de enseñanza que buscaban reemplazar las viejas tradiciones, (en este aspecto cabe la pregunta en torno a ¿qué fue lo que logró cada escuela para introducir los nuevos métodos y abandonar viejas tradiciones?). Aborda también la problemática acerca de los diferentes libros utilizados para la enseñanza en los diferentes ramos (cuáles eran, quién los escribió, qué estrategias utilizó el gobierno estatal para dotar a las escuelas de libros en cantidad suficiente).

El cuadro que pinta la autora en esta parte permite ver los logros y fracasos que implicó modernizar la enseñanza y cumplir con preceptos liberales como la obligatoriedad. Dicho cuadro se complementa con el análisis, en la tercera parte del libro, del papel y el funcionamiento de las Academias Pedagógicas, las cuales aglutinaban a los maestros de la época para discutir entre otras cuestiones, las relativas a los métodos para educar a la población.

La tercera y última parte, "Los maestros frente a las exigencias del Gobierno y la Sociedad" contiene la descripción y el análisis de la situación de los maestros, "piedra angular del sistema educativo". Tres son los temas que la autora incluye en esta parte: el de los maestros, su formación y sus prácticas, el de sus condiciones laborales y sociales y el de las Academias Pedagógicas. Estos tres aspectos los desarrolla a partir de los actores con los que el maestro se relacionaba, las



autoridades gubernamentales y los padres de familia. A lo largo de esta parte, se presentan testimonios conmovedores de la difícil situación que vivían los preceptores y de cómo eran juzgados no sólo por sus superiores, sino por los propios vecinos de los pueblos que, en no pocas ocasiones, tuvieron la fuerza para remover a un profesor de su escuela. También aparecen historias de las formas que los maestros utilizaron a fin de mejorar sus salarios y sus condiciones de trabajo. La autora, igualmente, da cuenta de las primeras jubilaciones, del papel de los inspectores pedagógicos y de otros muchos aspectos que pueden añadirse para construir una historia del gremio magisterial.

Conviene destacar dos aspectos que, a mi juicio, constituyen dos méritos de la obra, ambos resultado de los intereses de la autora. El primero, que es una de las preocupaciones más visibles y que recorre todo el libro de Milada Bazant, el de dar cuenta de las diferencias regionales que existieron, utilizando para ello distintas escalas de análisis. De acuerdo con la disponibilidad y abundancia de fuentes, compara en ocasiones, la situación entre diversos distritos, en otras puede hacer comparaciones entre municipios y municipalidades, y en otras más, contrastar la situación con respecto a haciendas, pueblos y rancherías. Esta inquietud le permite apreciar las fuertes desigualdades regionales en la entidad lo que, a su vez, contribuye a ponderar los límites y alcances del esfuerzo gubernamental para educar a la población.

A este respecto, Bazant señala que, en términos cuantitativos, el balance educativo presenta variaciones. "Los distritos que circundaban a la ciudad de México, sostiene la autora, tuvieron mayores índices de alfabetización porque, al abastecerla de productos agrícolas, comerciales e industriales, obtenían mayores recursos y sus habitantes eran capaces de liquidar puntualmente el impuesto de instrucción. Por el contrario, debido a las escasas vías de comunicación, los distritos sureños o los eminentemente agrícolas, presentaron graves dificultades para pagarlo, hecho que provocó el cierre de escuelas y por ende, bajas cifras de alfabetización" (p. 321)

Documentar las diferencias y desigualdades regionales resultó posible porque por primera vez en la historiografía mexiquense del periodo se consultaron cuarenta archivos municipales, además de otros generales como el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico del Estado de México, la Colección Porfirio Díaz y el Centro de Estudios de Historia de México, Condumex, así como archivos

institucionales de la Escuela Normal de Profesores, en la ciudad de Toluca, y el de la Escuela Normal para Profesores, en la ciudad de México.

El segundo aspecto que conviene destacar es el esfuerzo de la autora por destacar los diferentes actores de los procesos educativos: las familias, los indígenas, los maestros, las autoridades locales y las formas de relacionarse con la autoridad gubernamental y los jefes políticos. No resulta fácil documentar lo que esos actores visualizaron de la educación en función de sus intereses. La autora explora sugerentes caminos para exponer las ideas que estos produjeron en torno a la educación y del papel que la escuela debía jugar en las comunidades, pero evidentemente todavía queda mucho por preguntar y, más aún, por responder acerca de esos asuntos. Se trata, es preciso explicitarlo, de una dificultad de toda la historiografía mexicana que futuras investigaciones habrán de allanar.

Los estudiosos del periodo, tanto de la entidad como de otras latitudes, encontrarán en esta obra una fuente de conocimiento que les proporciona una sólida mirada de conjunto de la educación básica, de los principios que la sustentaron, de las ramas que se enseñaban, de los problemas que enfrentó en municipios, de las diferencias entre los gobernadores y autoridades, de las formas como se organizó y administró y de los recursos que desplegó para cumplir sus propósitos.

*RESÚMENES/ABSTRACTS*

## RESÚMENES/ABSTRACTS

### AVANCES DE LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA

*Dra. Luz Elena Galván Lafarga*  
CIESAS, México

El objetivo de este artículo es mostrar la inquietud de los investigadores en el campo de la historia de la educación por conocer como se educaban las niñas y los niños de ayer, cuáles eran las políticas educativas que delineaban su instrucción, quiénes los instruían, cómo eran los espacios escolares y su mobiliario, en qué libros estudiaban y con qué útiles escribían. Este interés les ha llevado a trabajar a partir de grandes categorías analíticas como las de cuerpo, cultura escrita, y vida cotidiana.

### LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA Y EL PROBLEMA DE LAS FUENTES

*Adrián Ascolani*  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

El problema de las fuentes no ha sido aún tema de debate en la historia de

### ADVANCES IN THE HISTORIOGRA- PHY OF MEXICAN EDUCATION

*Dr. Luz Elena Galván Lafarga*  
CIESAS, México

The main purpose of this article is to show the necessity of the researchers in the education field to know how the children were taught in the past. What kind of educative politics were guiding their instruction, who was teaching, what special characteristics presented the educative spaces and facilities, what kind of texts and materials they were using. This interest has led them to work starting from great analytic categories such as body, written culture and daily life.

### HISTORY OF THE EDUCATION IN ARGENTINA AND THE PROBLEM WITH THE SOURCES

*Adrián Ascolani*  
National University of Rosario, Argentina

The problem of the sources has not been taken into real consideration in

la educación en Argentina, quizá porque los estudios historiográficos son relativamente recientes, y porque la diversa procedencia disciplinar de los investigadores no ha favorecido su tratamiento, al coexistir diversos criterios de legitimación académica de saberes. En este trabajo se analizarán las concepciones respecto al uso de fuentes sostenidas por las diferentes tendencias historiográficas, desarrolladas en el marco nacional desde fines del siglo XIX hasta el presente, en base a la observación de los diferentes objetos de estudio constituidos.

#### NOTAS PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

*Pablo Andrés Toro Blanco*

Universidad Azuero Histórico, Sección de Chile

En este artículo se presenta un apretado panorama general del desarrollo de la historia de la educación en Chile, mostrándose sobre todo un interés por los nuevos temas que han sido emprendidos desde perspectivas complementarias a la tradición de una historia de la evolución general de las políticas, instituciones y doctrinas educativas desde la perspectiva de la legislación y el Estado.

the history of the education in Argentina. Perhaps because the historiography studies are relatively new, and because the diverse disciplinary kind of the researchers has not allowed its treatment, besides the distinct criteria in the academic legitimating of the knowledge. In this article we will analyze the different conceptions regarding to the use of different sources held by the different historiography tendencies, developed in Argentina from the late years of the XIX century to the present. All this based on the observation of the different objects of study.

#### NOTES FOR THE STUDY OF THE HISTORY OF THE EDUCATION IN CHILE

*Pablo Andrés Toro Blanco*

University Azuero Histórico

In this article is presented a tight general overview of the development of the history of the education in Chile, showing most of all an interest in the new issues which have been explored from complementary perceptions in the tradition of a history of the general evolution of the policies, institutions and educative doctrines from the perspective of the State legislation.

#### LOS LIBROS DE TEXTO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA, ¿UN NUEVO CAMPO DE INVESTIGACIÓN?

*Jean-Louis Guereña*

UNIVERSIDAD FRANCISCO BARRERAS, CIEMMA

TORONTO, CANADA

El interés de los investigadores españoles hacia los manuales escolares (o libros de texto) es relativamente reciente e indica una renovación y una inflexión indudable en las investigaciones llevadas a cabo en el marco de la historia de la educación. Esto muestra el dinamismo de la investigación española en el campo de la historia de la educación, sobre todo para la época contemporánea. En muy poco tiempo, la historia de la educación en España se ha consolidado plenamente como un territorio específico de investigación, en relación con la estructuración académica del sector y gracias también a la capacidad de movilización colectiva de los historiadores españoles de la educación.

#### LA EVOLUCIÓN DE LA HISTORIOGRAFÍA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS (1961-2001)

*Ivan Jablonka*

UNIVERSIDAD DE PARIS IV-SORBONA

La actitud de los investigadores franceses que se oponen a los Estados Unidos ha desembocado en dos acti-

#### TEXT BOOKS IN THE HISTORY OF THE EDUCATION IN SPAIN, IS THIS A NEW FIELD OF INVESTIGATION

*Jean-Louis Guereña*

UNIVERSITY FRANCISCO BARRERAS, CIEMMA

TORONTO, FRANCE

The interest of the Spanish investigators on educative manuals (or text books) is relatively new and indicates a renewal without a doubt in the investigations regarding to the history of education. This is proven the dynamism of the research in Spain in the education history area, especially in the contemporary era. In very short time the education history in Spain has become into a very specific territory for investigation, in relation to the academic structure of the sector and also thanks to the collective mobilization capacity of the Spanish historians of the education.

#### THE EVOLUTION OF THE HISTORIOGRAPHY OF THE EDUCATION IN THE UNITED STATES (1961-2001)

*Ivan Jablonka*

UNIVERSITY OF PARIS IV-SORBONA

The attitude of the French investigators opposite to the United States has ranged between two attitudes: skept-

tudes: el escepticismo, cercano al desdén, y a la fascinación ante su aparente modernidad. En ambos casos muestra una ignorancia muy mal asumida. Los investigadores en pedagogía y los historiadores de la educación han mostrado muy poco interés hacia los trabajos de sus colegas norteamericanos. Sin embargo la educación en los Estados Unidos no solo tiene una historia original, además la reflexión y los trabajos a los que ha dado lugar durante más de un siglo, merecen atención. Este es el objetivo principal de este artículo, poder entender parte del sistema de educación de los Estados Unidos a través de la evolución de la historiografía de la educación.

**LA REVISTA HISTOIRE DE  
L'EDUCATION, 1978-2003: actor y  
reflejo de un campo disciplinario**

*Pierre Caspard*

Instituto de Investigaciones Pedagógicas, París

Me propongo en este artículo, establecer un balance de la Revista *Histoire de l'Éducation*, un ejercicio susceptible de despertar el interés de aquellos que practican la historia de la educación de una manera lo suficientemente reflexiva para sentirse atraídos por su evolución historiográfica y su creación editorial, en un país que ha tenido una larga tradición y productividad en este campo. Este balance será doble, por un lado, abordaré la evolución de la política editorial y, por el otro, la disciplina misma, cuya revista es, hasta un cierto punto, su reflejo.

ticism, near to the disdain, and a fascination before its apparent modernity. In both cases, displays an ignorance badly assumed. The investigators in pedagogy and the historians of the education have showed little interest towards the works of their North American colleagues. Nevertheless, the education in the United States not only has an original history, but the reflection and the works to which it has given place for more than one century deserve all our attention. That is the main objective of this article, to be able to understand part of the educative system in the United States through the evolution of the historiography of the education.

**MAGAZINE HISTOIRE DE  
L'EDUCATION, 1978-2003: Reflex  
from a disciplinary field.**

*Pierre Caspard*

Pedagogic Investigations Institute

In this article, I am planning to present previous results of the magazine *Histoire de l'Éducation*, trying to awake the interest of those who are dedicated to the history of education in a reflexive way that might make them feel attracted to the historiography evolution and its editorial creation, in a country that has had a long tradition in the editorial policy. On the other hand the discipline itself where the magazine has been its own reflexion.

**LA ESCOLARIZACIÓN EN FRANCIA  
DESDE UNA PERSPECTIVA  
HISTÓRICA**

*Marie Madeleine Compère*

Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, Francia

La escolarización en las escuelas secundarias entró en las leyes y en las costumbres francesas desde 1960. Hasta entonces había sido considerada "elitista" o "burguesa" y por tanto discriminatoria, costosa desde el punto de vista financiero, fundada por iniciativa de la familia y partidaria de una visión conservadora de la reproducción social. El pequeño grupo de niños escolarizados en este tipo de establecimientos en relación con el conjunto de la población masculina era ciertamente muy débil; sin embargo se encontraban entre ellos, niños que habían accedido a estos estudios a pesar de que sus padres no los habían cursado. Una serie de trabajos nos muestra, el largo periodo que va desde el siglo XVII hasta La Segunda Guerra Mundial lo que permite percibir mejor los procesos de esta escolarización y, en particular, las vías que ha seguido esta escolarización para alcanzar y ganar nuevos alumnos. Estos son los resultados que me propongo presentar de manera breve en este artículo, insistiendo sobre todo en las fuentes y en los métodos de la investigación. Las preguntas que orientaron mi reflexión fueron las siguientes: ¿por qué los jóvenes cuyos padres no habían hecho estos estudios los habían impulsado a hacerlos?, ¿cómo llegaron a este punto? y ¿qué carrera siguieron después de finalizar con estos estudios?

**THE EDUCATION IN FRANCE  
FROM AN HISTORICAL  
PERSPECTIVE**

*Marie Madeleine Compère*

National Institute of Pedagogic Investigations

The education (considered as basic knowledge already acquired such as reading, writing and adding) in the secondary schools entered the laws and the French customs since 1960. Till then it had been considered to be elitist or bourgeois and therefore discriminatory and costly. Founded on initiative of the family and supporter of a conservative vision of the social reproduction. The small group of children enrolled in school in this type of establishments in relation with the set of the masculine population was certainly weak; nevertheless there were among them children who had acceded to these studies in spite of the fact that their parents had not taken them. A series of works shows us, the long period that goes from the XVIIth century up to the Second World war what allows to perceive better today the processes of this education. These are the results that I propose to present in a brief way in this article, insisting especially on the sources and on the methods of the investigation. The questions that orientated my reflection were the following ones: why the young men whose parents had not taken these studies encouraged them to take them? how did they come to this point? And what career did they continue after finishing with these studies?

## ENSAYO HISTORIOGRÁFICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

Antonio Padilla Arroyo  
 Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad  
 Autónoma del Estado de Morelos

## HISTORIOGRAPHY ESSAY OF THE SECONDARY EDUCATION IN MEXICO

Antonio Padilla Arroyo  
 Institute of Education Science

El presente texto destaca las principales corrientes historiográficas y realiza una valoración de las principales aportaciones que al campo de la historia de la educación secundaria en México, en especial en las últimas dos décadas. La producción histórica muestra la diversidad de enfoques, conceptos, temas y métodos que se han empleado para comprender y explicar los procesos, las instituciones educativas, así como el nivel. La historiografía de la educación secundaria también ha permitido delimitar periodos en los cuales es posible apreciar **rupturas y continuidades** de unos y otras que expresan momentos fundacionales tanto de nuevas instituciones como de niveles educativos. Asimismo, los cada vez más abundantes estudios históricos permiten reconsiderar la tesis según la cual las instituciones de educación superior tenían desde su fundación un carácter y una naturaleza "elitista" mediante un examen metódico de las formas y los estilos de reclutamiento académico, así como de los orígenes y trayectorias sociales de sus miembros.

The present text emphasizes the principal currents historiography and fulfills a valuation of the principal contributions in to the field of the history of the secondary education in Mexico, especially in the last two decades. The historical production shows the diversity of approaches, concepts, topics and methods that have been used to understand and to explain the processes and the educational institutions. The historiography of the secondary education also has allowed delimiting periods in which it is possible to estimate breaks and continuities of some and others that express very important moments both of new institutions and of educational levels. Likewise, increasingly abundant historical studies allow to reconsider the thesis which the institutions of top education had from their foundation a character and an elitist nature by means of a meticulous examination of the forms and the styles of academic recruitment, as well as of the origins and social paths of their members.

## NORMAS EDITORIALES

La revista *América a Debate*, Revista de Ciencias Históricas y Sociales, es una publicación que contiene las siguientes secciones: Artículos, Teorías y debates historiográficos, Documentos y Reseñas. Los **Artículos** serán resultado de una investigación histórica original de interés americanista y tendrán una extensión de 25 a 35 cuartillas, a doble espacio (Times New Roman a doce puntos). Los ensayos de **Teoría y debate historiográfico** presentarán una reflexión sistemática, que tenga relevancia para algún tema específico de investigación histórica y tendrá una extensión de 15 a 35 cuartillas. La sección **Documentos** estará constituida por el texto original, las reflexiones y los comentarios críticos a los mismos. La presentación del comentario deberá tener una extensión no mayor de cinco cuartillas. Las **Reseñas** presentarán una valoración crítica de obras de investigación histórica de reciente publicación en un máximo de cinco cuartillas.

No se aceptarán colaboraciones que hayan aparecido o estén por aparecer en otras publicaciones. Se reciben artículos en español, inglés, portugués y francés.

### Manuscritos

En la primera página se indicará el título del trabajo, el nombre del autor y su adscripción institucional. Las colaboraciones se entregarán a la redacción de *América a Debate* acompañadas de:

- Dos copias impresas.
- Un disquete (en Word o Word Perfect) debidamente rotulado con los datos del autor y título del trabajo.
- Una hoja en la que se consigne el nombre del autor, la institución a la que está adscrito, sus números de teléfono y fax (indicando la hora en que se le puede localizar) y su correo electrónico.
- Un resumen o *abstract* (en español e inglés) en el que se destaquen las aportaciones y los alcances del trabajo (15 rengiones como máximo), así como cinco palabras clave que expresen el contenido específico del mismo.

Los ensayos bibliográficos y las reseñas incluirán las fichas de los libros comentados.

#### Notas al pie de página

Las notas se indicarán con números arábigos y volados, en orden consecutivo y aparecerán al pie de página.

Los datos se registrarán en el orden acostumbrado, de acuerdo con los ejemplos que se presentan a continuación. Las referencias subsecuentes se indicarán con *ibid.*, *op. cit.* (precedida por el nombre y apellido del autor y el año de edición), *idem*.

#### Puentes de archivo

AGN, Bienes de comunidad, vol. 4, f. 85.

#### Libros

Carlo Ginzburg, *El queso y el gusano. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. México, Editorial Océano de México, S. A., de C. V., 1997, p. 18.

#### Artículos en compilaciones

Antonio Annino, "Ciudadanía versus gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema", en Hilda Sabato, (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, 1999 pp. 62-116.

#### Artículos en revistas

Silvia I. Hilton, "El Misisipí y la Luisiana colonial en la historiografía española", *Revista de Indias*, Madrid, vol. L, núm. 188, enero-abril, 1990, pp. 195-212.

#### Ilustraciones y gráficos

Todas las ilustraciones y gráficos deben estar preparados para su reproducción y numerados consecutivamente. Irán en páginas separadas y su colocación en el texto se deberá indicar con claridad. Deberán ajustarse a las medidas de la caja de la revista (18cm. x 11.5 cm.). Las ilustraciones se reducirán a dos por artículo y acompañadas de su pie correspondiente. Cuando su extensión lo requiera, los gráficos e ilustraciones irán en páginas aparte.

#### Arbitraje

La aceptación de los trabajos dependerá de la evaluación confidencial de dos especialistas anónimos. De acuerdo con ésta, el Consejo Editorial Interno podrá solicitar cambios o modificaciones al autor. Una vez aceptado, el texto no podrá modificarse.

Se dará acuse de recibo en treinta días después de recibir el manuscrito. El resultado del arbitraje se comunicará al autor en un plazo menor a un año. Si la impresión del artículo se demorase más de un año desde su aprobación formal, al editarse se hará constar la fecha de recepción y aceptación al final del artículo, pudiendo el autor denegar su publicación.

No se devolverán originales. Los artículos publicados en esta Revista son propiedad de la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en cualquier reproducción total o parcial será necesario citar su procedencia. Los autores tienen derecho a tres ejemplares de la revista.

Cualquier duda sobre la presentación de manuscritos podrá consultarse a:

Dr. Alejo Maldonado Gallardo  
 Director de la Revista  
 Facultad de Historia  
 Edificio "R" Ciudad Universitaria  
 Morelia, Michoacán, México  
 Telefax: (41) 316 41 77  
 Email: malejo@zeus.umich.mx  
 historia@jupiter.umich.mx

*América a Debate*  
*Revista de Ciencias Históricas y Sociales*  
se terminó de imprimir  
en junio de 2003  
en los talleres de  
Morevallado Editores,  
con un tiraje de mil ejemplares.





www.ksars.org  
www.ksars.org  
www.ksars.org