

PROBLEMAS DE HISTORIOGRAFIA DE LA EDUCACION

GIOVANNI GENOVESI
*Universidad de Ferrara*¹

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

En los últimos años se han venido incrementando los estudios históricos en general y los histórico-educativos en particular². Se han superado los bloqueos de la filosofía de la historia, que considera la historia como *mundo histórico* (todo el mundo es historia) a interpretar de manera global y no científica, y la historiografía nace cuando la *historia* ha muerto y surgen las *historias particulares*, entre las que cabe mencionar la historia de la educación.

No es éste el momento de valorar las múltiples causas que han provocado este desarrollo que por lo demás se articula, en el ámbito de la educación, sobre tres vertientes: la historia de las instituciones escolares, de las teorías educativas y de la epistemología historiográfica.

Mediante la interacción de estos tres aspectos, la investigación histórico-educativa se anuncia cada vez más como una disciplina que, muy lejos de agotarse en el análisis «literario» de cada pedagogo, de cada institución escolar y su metodología, trata de establecer una correlación y una interacción entre las diferentes componentes que actúan en un período bien determinado, procurando evidenciar mejor «por qué» y «cómo» este sistema educativo y esta teoría pedagógica se han impuesto, o no, en una sociedad concreta.

Así, pues, el avance de la investigación histórico-educativa aparece sobre todo marcado por el deseo de considerar la educación como una realidad, un acontecimiento que se sitúa en un conjunto de otros y que, por esta razón, debe ser estudiado

¹ Traducción del francés por JOSE MARIA HERNANDEZ DIAZ. Este trabajo del Dr. GENOVESI se presentó al International Standing Working Group for the History of Education as a field of research and teaching subject (Moscú, 14-19 de abril de 1991).

² No es éste el lugar de citar los estudios publicados en Italia en los últimos años. Remitimos a los números del *Bollettino* del CIRSE (Centro Italiano para la Investigación Histórico-Educativa), asociación de investigadores fundada en 1980 para impulsar la investigación en el sector y facilitar los contactos con los investigadores italianos. Esta asociación tiene su sede en Ferrara (c/o Instituto de Historia Contemporánea, corso Giovecca, 37). La redacción del presente artículo es de su secretario nacional.

en el contexto de relaciones que le sostienen con los múltiples aspectos que constituyen la sociedad³.

La investigación histórico-educativa viene a ser así uno de los medios indispensables para comprender la génesis de numerosas teorías pedagógicas, para el examen preciso de su estrecha interacción con las fuerzas sociales que la han producido, apoyado o sufrido.

Es en este contexto renovador en el que la investigación histórico-educativa puede echar su mirada al pasado mediante un método que es ejemplar para el estudio del presente y que guarda siempre su propio valor en correlación con el futuro⁴.

2. EL PROBLEMA DEL OBJETO DE LAS INVESTIGACIONES

Es cierto que en el interior de este proceso algunos problemas fundamentales se hacen cada vez más apremiantes.

El primero, el problema metodológico y epistemológico que todavía no se ha clarificado *de principio*, aunque sí *de facto*, ha encontrado un modelo «operativo» en las posiciones de la escuela francesa de los «Annales».

En efecto, es cierto que se ha impuesto de manera sustancial y, sin duda, provechosa una tendencia social, o mejor «antropológica» de la investigación histórico-educativa, y lo es también que esta investigación corre el peligro de una constante falta de concentración si no se determina el punto focal que desempeña la función de momento agregativo de diferentes aspectos sociales tomados en consideración. Lo cual significa que el historiador de la educación debe precisar el objeto de su investigación.

Tampoco pretendemos ofrecer aquí una respuesta exhaustiva, sino que sólo queremos proponer sugerencias al respecto.

Desde muchos sitios se ha subrayado a menudo la ausencia de una fundamentación empírica de la investigación histórico-educativa. En realidad, el principal proble-

³ Cfr. FORNACA, R.: *La ricerca storico-pedagogica*. Florencia, La Nuova Italia, 1975; CLAUSSE, A.: *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, trad. italiana. Florencia, La Nuova Italia, 1974; SANTONI RUGIU, A., TREBISACCE, G. (edits): *I problemi epistemologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983. Y los más recientes trabajos de CIVES, G. (edit.): *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Florencia, La Nuova Italia, 1990; CAMBI, F., COLICCHI LAPRESA, E., FLORES D'ARCAIS, G.: *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milán, UNICOPLI, 1990. Pero para la historia en general es útil ver, entre otros, BLOCH, M.: *Apologia della storia o mestiere di storico*, trad. italiana, Turín, Einaudi, 1969; BRAUDEL, F.: *Scritti sulla storia*, trad. italiana, Milán, Mondadori, 1973; CARR, E. H.: *Sei lezioni sulla storia*, trad. italiana, Turín, Einaudi, 1976; FEBVRE, L.: *Problemi di metodo storico*, trad. italiana, Turín, Einaudi, 1976; LE GOFF, J.: *La nuova storia*, trad. italiana, Milán, Mondadori, 1980.

⁴ Cfr. CHESNAUX, J.: *Che cos'è la storia. Cancelliamo il passato?*, trad. italiana, Milán, Mazzotta, 1977, pp. 54-64, pero también PRETI, G.: *Praxis ed empirismo*, Turín, Einaudi, 1975, pp. 165-166; GUARRACINO, S., RAGAZZINI, D.: *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milán, Feltrinelli, 1980, pp. 124-133 y CATALANO, F.: *Metodologia e insegnamento della storia*, Milán, Feltrinelli, 1976, p. 18.

ma está, ante todo, en la falta de sistematización del montón de conocimientos que se posee. Se echa de menos un marco seguro de referencia teórica para reconocer el objeto de las investigaciones en historia de la educación y en consecuencia se carece de un empleo apropiado del método que sólo el objeto de las investigaciones puede prescribir.

Sin duda, el problema de la identificación del objeto de las investigaciones no es fácil de resolver en un sector como el de la historia de la educación que abarca los aspectos sociales más diversos, y cuyo objeto debe presumirse como muy huidizo, «en la frontera».

En efecto, si existen fenómenos educativos fácilmente reconocibles, pues en principio proclaman una finalidad educativa —como es el caso de las instituciones escolares—, hay otros que se ocultan en los meandros de la vida social, incluso los más escondidos. De ahí la necesidad de un rastreo sistemático de todo aquello que ha representado un momento no marginal de influencia, de información y de formación sobre las generaciones pasadas, con una atención particular a las generaciones de la clase inferior.

Se trata, en definitiva, de descubrir fuentes primarias que tienen la condición necesaria, aunque no suficiente, para emprender la investigación histórica. Nos referimos, sobre todo, a la documentación de libros (obras del género narrativo, de preceptos morales, hagiográficas, almanaques, etc.), prensa periódica infantil, juegos y juguetes postizos o «ad hoc», objetos de la vida familiar y social (los útiles domésticos más comunes, como la batería de cocina, los instrumentos de trabajo casero y las figurillas, las herramientas de los oficios, cuadernos y libros escolares, periódicos, la iconografía barata o artística, muebles, vestidos, informaciones y documentos justificativos concernientes a la alimentación, gastos y recetas cotidianas, higiene, equipamiento sanitario, morbilidad y mortalidad, etc.).

Todo este material, sometido a un análisis cuidadoso (lo que se denomina crítica y valoración de las fuentes primarias) forma un tesoro que hay que tener presente para emprender investigaciones histórico-educativas de larga duración. Es decir, investigaciones que no se limiten a una vulgar repetición de consideraciones generales o a una simple divulgación, libresca y plagiada, de autores —¡siempre los mismos!— desligados de un contexto histórico, preciso, pero que, por el contrario, intentan reconstruir un mapa de la instrucción y la educación gracias a la determinación, en el plano local y general, de todos los elementos cuantitativos y cualitativos del proceso socioeducativo.

En este sentido, la contribución de estas operaciones a la investigación histórico-educativa es también la de favorecer la «pluralización» del objeto histórico-pedagógico (escuelas, métodos, currícula, programas, instrumentos y materiales didácticos, instituciones, teorías, estrategias educativas), y de la diferenciación metodológica correspondiente, orientada incluso a la microhistoria, la historia oral y la interacción con disciplinas ya científicas, sociales y económicas, ya jurídicas y antropológicas.

No se trata, pues, de hacer una «historia de la educación», sino una «historia de los mecanismos de la educación», desde el momento que es preciso tomar nota de

todo aquello que contribuye a la construcción de la dimensión educativa como mecanismo de formación social⁵.

Pero, ¿cuál es el criterio que permite poner en marcha, entre los diversos datos recogidos, aquéllos que constituyen el objeto propio en la investigación histórico-educativa, es decir, el punto de arranque de la investigación misma, como venimos diciendo?

Creemos que la introducción del concepto de intencionalidad, en concreto de una intencionalidad hacia el bien, hacia todo aquello que vale la pena vivirse —que justamente caracteriza la acción educativa—, constituye un paso fundamental para resolver el problema abordado más arriba. Este concepto de intencionalidad permite elaborar una especie de «prototeoría» que es útil para determinar el objeto de estudio del historiador de la educación.

En esta perspectiva, hay que considerar esta intencionalidad en sus numerosos niveles, pues lo que se puede reconocer en las instituciones escolares no es lo mismo que lo que encontramos en el sector extra-escolar. Este último, más allá de lo que se suele pensar, debe mostrar con claridad su intencionalidad educativa para convertirse en objeto propio de estudio del historiador de la educación, porque no es del todo correcto considerar como acción educativa todo aquello que, sea como fuere, ejerce una influencia formativa sobre la conducta de los individuos.

3. LA IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR

Y, en consecuencia, aquí surge otro problema: ¿el historiador de la educación puede ser sólo un historiador, o es necesario que sea un pedagogo?

En efecto, hay que responder que el historiador de la educación no es un historiador ni un pedagogo. Es, simplemente, un historiador de la educación que, en cuanto tal, posee una cierta conceptualización pedagógica. Además, no es posible dar una respuesta diferente una vez que hemos aceptado la muerte de la *historia* y el nacimiento de las *historias*. Es decir, no existe el *historiador*, existen los *historiadores* de diferentes dominios disciplinares.

Si, por tanto, la investigación histórico-educativa se caracteriza por tales parámetros, no es suficiente conducirla por un método que es propio del historiador «puro», y con la conciencia plena que todo aquello que ha quedado del pasado es demasiado a menudo —sólo— aquello que se quería dejar⁶, pero necesita factores suplementarios.

El historiador de la educación, al interpretar los hechos que *considera particularmente* —aquéllos que, una vez recogidos en los sectores culturales más diversos, pueden ser agrupados según un criterio que intenta identificar en ellos la intencionalidad de ejercer una acción que conduce a la formación y a la instrucción de un individuo o de un grupo, o de construir modelos teóricos para esta formación y esta instrucción— debe continuamente considerar tanto el proceso histórico, según el cual la pedagogía

⁵ Cfr. PAPAGNO, G.: *Riflessioni epistemologiche sui confini delle scienze sociali*, en GUERZONI, T., TELMON, V. (edits.): *Le scienze sociali nell'educazione oggi*, Bologna, Cappelli, 1986.

⁶ Cfr. CHESNEAUX, J.: *Op. cit.*, p. 30.

misma se da una justificación en cuanto ciencia⁷, como los valores de los que piensa que la acción educativa nunca puede hacer abstracción.

Y estos valores, se ha dicho, están precisamente constituidos por la tensión constante hacia el bien, es decir, hacia todo aquello que merece la pena vivirse, y por ello hacia la mejora de la existencia individual y social.

En fin, «si se quiere hacer una historia de la educación y de la pedagogía, es indudable que hay que partir del conocimiento de lo que se estima es educación —no la crianza, la doma, etc.— y la pedagogía, en tanto que doctrina que estudia la educación como es, pero también como debiera ser»⁸.

La historia de la pedagogía y de la educación, por tanto, queda en estrecha dependencia de una cierta conceptualización pedagógica, es decir, de una cierta reflexión sobre los problemas de la relación educativa. En consecuencia, la preparación y la sensibilidad pedagógicas no deben ser considerados como elementos accesorios de la competencia histórica, sino como la «conditio sine qua non» de la misma investigación histórico-educativa.

Como prueba, el hecho que los ensayos de historiadores «puros», los que no son pedagogos, sobre los aspectos educativos dejan entrever la ausencia de discurso pedagógico, discurso que intenta extraer de los acontecimientos estudiados intencionalidades y valores en tanto que momentos de mediación para las enseñanzas hacia la exaltación de la calidad de vida, mediante una reflexión y una axiología que no se le exige al historiador «puro» y de lo que este último, por otra parte, sólo se preocupa de pasada.

Todo esto lleva a denunciar como deformante la reducción de la historia de la educación y de la pedagogía a la historia del pensamiento filosófico, que no siempre es capaz de rendir cuentas de la acción y de la reflexión educativas hacia la mejora real de la existencia y que, además, es, con mucha frecuencia, un testimonio exclusivo de la cultura de la clase dominante.

4. EL PROBLEMA DEL METODO

Otra cuestión derivada de todo lo que hemos comentado es la del método. Con frecuencia, últimamente se alude a esta cuestión de una forma «liquidadora», remitiéndose a Feyerabend, cuyas posiciones, estimulantes en algunos aspectos, no son más que una «distracción»⁹.

⁷ Cfr. por ejemplo SUCHODOLSKI, B.: «Les debuts de la pédagogie en tant que science», *Paedagogica Historica*, 7 (1977).

⁸ Cfr. FLORES D'ARCAIS, G.: *Educazione e pedagogia*, Milán, Fabbri, 1976, vol. I, p. 8. También BELLERATE, Bruno: «La storia tra le scienze dell'educazione contenuti-metodologie-prospettive». *Orientamenti Pedagogici*, XVII, 4 (1970), p. 944 y SANTELLI BECCEGATO, L.: «La storia della pedagogia precisazioni critiche», en AA. VV.: *Pedagogia fra tradizione e innovazione*, Milán, Vita e Pensiero, 1979.

⁹ Cfr., por ejemplo, FEYERABEND, P. K.: *La scienza in una società libera*, trad. italiana, Milán, Feltrinelli, 1981; *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, traducc. italiana, Milán, Feltrinelli, 1980.

El discurso sobre el método no puede dejarse a un lado tan fácilmente. Si la afirmación de Goethe a propósito del método que no puede decidir a priori es verdadera, lo es en el sentido que no se puede decidir los instrumentos para analizar el objeto antes de haberlo identificado, y, ciertamente, no en el sentido que hay que repudiar para la investigación el procedimiento general, característico de todas las ciencias, que va de la formulación de la hipótesis a su verificación.

Pero aquí surge la cuestión crucial de saber si el procedimiento se mueve según una lógica inductiva o deductiva, cuestión que, casi siempre después, ha sido el objeto de interminables debates entre los filósofos de la ciencia. En la secuencia del discurso poperiano la identificación de la historia en cuanto disciplina que se sirve exclusivamente del procedimiento inductivo ha provocado que, con frecuencia, se llegue a concluir que la historia no es una ciencia¹⁰.

Puede que esto sea cierto, pero por ello no hay que limitar este juicio sólo a la historia en cuanto *historia rerum gestarum*¹¹. De todas formas, no es menos cierto que parece difícil afirmar que el historiador se sirve exclusivamente de un procedimiento inductivo cuando se sabe que no existen dos métodos «generales» de investigación, uno deductivo y otro inductivo rígidamente separados.

En efecto, el procedimiento deductivo y el inductivo son las dos caras de una misma moneda, dos aspectos del mismo proceso: el de la investigación científica que, partiendo de *premisas teóricas*, o *prejuicios*, o *prototeorías*, amplía sus posibilidades de organización sistemática en paradigmas conceptuales cada vez más lógicamente defendibles mediante el aspecto inductivo¹².

Sin estas premisas, estas prototeorías, no es posible comenzar a investigar, a conocer, a analizar «empíricamente» los objetos, de la misma forma que sin análisis empírico, sin el examen crítico e interpretativo de los datos, no se pueden realizar los «ajustes de tiro» necesarios para afinar de manera heurística las mismas premisas iniciales y los «filtros» metodológicos correspondientes.

Se puede uno preguntar si, después, estas prototeorías no son completamente «reabsorbidas» en el desarrollo de la investigación. Parece que no. Al contrario, subsisten en tan amplia medida que se puede afirmar que, en todas las ciencias permanece, en el fondo, un discurso filosófico constante que, en último término, ha permitido a la misma investigación identificar su objeto.

Así, la reconstrucción histórica fundamenta su valor en el rigor con que ha identificado los *hechos históricos*, es decir, en el rigor con que ha preparado la teoría que ha posibilitado el resumen y el análisis. Estos últimos, a su vez, permiten la redefinición y la explicitación de la teoría misma.

En esta perspectiva, la teoría, o la prototeoría, tiene una función heurística gracias a los *feed backs* continuos con el momento del resumen, incrementando y perfeccio-

¹⁰ Cfr. POPPER, K.: *La società aperta e i suoi nemici*, trad. italiana, Roma, Armando, 1973. También GARDINER, P.: *La spiegazione storica*, trad. italiana, Roma, Armando, 1978.

¹¹ Cfr., por ejemplo, HUIZINGA, J.: *La scienza storica*, trad. italiana, Bari, Laterza, 1974, pp. 61-62.

¹² Cfr. DRAY, W.: *Leggi e spiegazioni in storia*, trad. italiana, Milán, Il Saggiatore, 1974.

nando, acumulativamente, el nivel cualitativo de *credibilidad* y de *publicidad*, y por ello de *intersubjetividad* de las hipótesis interpretativas formuladas.

El método inductivo no puede ser eliminado en el proceso de investigación, incluso si ella entra en juego gracias a las premisas que hacen del método deductivo el procedimiento fundamental de la investigación. Es decir, refiriéndonos a la historia, que sin una base interpretativa teórica no se pueden transformar completamente las fuentes primarias, los datos toscos, en fuentes secundarias, en el producto histórico final.

La ciencia histórica, pues, se sirve del procedimiento inductivo una vez que dispone con claridad de un punto de partida «prototeórico» de donde puede deducir los pasos lógicos para analizar sus objetos de investigación.

La ciencia histórica no se limita a un simple reconocimiento analítico, sino que avanza hipótesis de reconstrucción de los resultados de los análisis en función de la deducción de las prototeorías o premisas conceptuales preliminares que nunca se puede sistematizar como leyes¹³. Por otra parte, no es posible extraer leyes generales más que de las sistematizaciones teóricas de las ciencias puramente formales, y éste no es ciertamente el caso de la historia, ni el de la pedagogía, ni el de la mayor parte de otras ciencias.

Por lo demás, este procedimiento que parte de una elección teórica precisa, de donde se deducen categorías necesarias para el resumen y la interpretación de los datos empíricos, pero que están «disponibles» para una reestructuración gracias a los resultados del análisis de estas fuentes¹⁴, contribuye a afinar la *sensibilidad a la duda* y, por ello, a la exclusión de todas las posiciones a priori y dogmáticas.

Además, en esta dirección que pone una vez más en evidencia el falso problema de la objetividad del historiador («puro» o de la educación), la investigación histórico-educativa confirma plenamente su importancia, incluso para la formación de los profesores¹⁵.

En efecto, asegura al profesor el «sustrato» cultural indispensable para actuar conscientemente de manera progresista, pues le permite evaluar con seriedad las innovaciones que le proponen o imponen las estructuras, los contenidos, los métodos. Y a la inversa, le evita convertirse en un simple instrumento de fuerzas que desconoce, y que suelen ocultar sus fines de manipulación política bajo motivos ambiguos puramente didácticos y técnicos.

¹³ Cfr. PRETI, G., *op. cit.*, pp. 159, 166. También ANTISERI, D.: *Didattica della storia ed epistemologia contemporanea*, Roma, Armando, 1971, p. 29.

¹⁴ Cfr. CANTIMORI, D.: *Studi di storia*, Turín, Einaudi, 1959, pp. 141, 178 y MICCOLI, G.: *Delio Cantimori. La ricerca di una nuova critica storiografica*, Turín, Einaudi, 1970, p. 215.

¹⁵ Véase a este respecto, SCURATI, C.: «Una storia degli ideali educativi, riflessioni e prospettive», *Pedagogia e vita*, 6 (1971).