



ITINERARIOS DE LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN: DEL POSITIVISMO AL GIRO LINGÜÍSTICO

José Luis Crespo Fajardo¹

Universidad de Cuenca (Ecuador)

luis.crespo@ucuenca.edu.ec

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

José Luis Crespo Fajardo (2017): "Itinerarios de la historiografía de la educación: del positivismo al giro lingüístico", Revista Caribeña de Ciencias Sociales (mayo 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/05/historiografia-educacion.html>

Resumen:

En el presente trabajo establecemos un recorrido a través de la historiografía de la educación. Nuestro objetivo es estimar un desarrollo lógico, apreciar cómo la historiografía va transformándose a partir de determinados acontecimientos, por el perfeccionamiento realizado por algunos autores, por revelaciones que producen giros intelectuales, o por motivo de la necesidad de recurrir a metodologías externas para abordar la historia de la educación.

Comenzamos a partir de las consideraciones de Auguste Comte y el positivismo histórico, pasando inmediatamente a la Escuela de los Annales, con Marc Bloch y Febvre como principales exponentes. El siguiente autor paradigmático es Edward Palmer Thompson, cuya figura como historiador marxista es examinada al tiempo que valoramos la historia de las mentalidades como otro importante hito de este episodio de revalorización de las conciencias sociales. Posteriormente analizamos la historia cultural, concentrándonos brevemente en Ivor F. Goodson, Dominique Julia y André Chervel. Para finalizar nos introducimos en la historiografía posmoderna, una corriente surgida a raíz de la crisis de la modernidad, describiendo particularmente el giro lingüístico.

Palabras clave: Historiografía, educación, positivismo, materialismo, historia cultural.

Itineraries of the historiography of education: from positivism to the linguistic turn

¹ Doctorado en Bellas Artes (U. de Sevilla), Máster en Fotografía (U. de Valencia). Postdoctorado en el Centro de Filosofía de la Ciencia (U. de Lisboa). Visiting fellow de la Ruskin School of Drawing and Fine Arts (U. de Oxford). Ha sido profesor en la Universidad de Sevilla e Investigador del Programa Prometeo de la Secretaría de Educación Superior de Ecuador. En la Actualidad es profesor de las Facultades de Artes y de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad de Cuenca (Ecuador)

Abstract:

In this paper, we set up a tour through the historiography of education. Our goal is to estimate a logical development, appreciate how historiography is transformed from certain events, by the improvement carried out by some authors, by revelations that produce intellectual turns, or by reason of the need to resort to external methodologies to address the history of education.

We will begin from the considerations of Auguste Comte and historical positivism, passing immediately to the Annales School, with Marc Bloch and Febvre as major exponents. The following paradigm author is Edward Palmer Thompson, whose figure as a Marxist historian is examined at the time that we value the history of mentalities as another important milestone in this episode of reevaluation of social conscience. Subsequently we analyze cultural history, focusing briefly on Ivor. F. Goodson, Dominique Julia and André Chervel. Finally, we introduce in the postmodern historiography, a stream that emerged as a result of the crisis of modernity, particularly describing the linguistic turn.

Keywords: Historiography, education, positivism, materialism, cultural history.

* * * * *

1. El positivismo histórico

En el mil ochocientos el mundo estaba deslumbrado por el ideal racionalista, una doctrina que aducía que el desenvolvimiento científico conllevaría un desarrollo humano imponderable. El progreso tecno-científico revoluciona e influencia a la mentalidad social.

Por otro lado, en esta época las revoluciones sociales burguesas desmantelan los viejos conceptos políticos, y se trata de imponer una reforma como reacción al sistema de explotación del capitalismo industrial. Los principales pensadores (Fourier, Marx, Comte...) reflexionan en torno a una sociedad más igualitaria y liberal (López de Ferrari, 1973:80). Comte pugna por reestructurar el orden social buscando establecer un nuevo orden espiritual. De tal modo, el objetivo de su libro *Curso de Filosofía Positiva*, es generar un cambio intelectual y moral en la sociedad, a través de una doctrina firme –el positivismo– susceptible de convertirse en la base de referencia de toda transformación. En este momento, la historia se concibe también como una ciencia, y la ciencia es para el positivismo el medio más fehaciente para hallar las leyes universales en las que debe fundarse el conocimiento. De la ciencia dimana un orden racional para la vida. Podemos escindir las ciencias en subconjuntos de conocimientos relacionables, creando un sistema donde ciertos saberes se yuxtaponen e intercambian entre sí.

La filosofía del postivismo, así pues, se fundamenta en la concepción de la humanidad como un ente en continuo progreso hacia la perfección. Comte valora, especialmente, el hecho de que gran

parte del progreso científico se haya producido por la aplicación del método científico, utilizado en ciencias naturales y biología. Considerando la posibilidad de dar un carácter de mayor científicidad a los estudios sociales, Comte inició una nueva ciencia, la Sociología, que estaba dedicada al estudio de la relación de los fenómenos humanos en el conjunto de la sociedad. La sociología es, en esencia, el método científico aplicado a los fenómenos sociales.

La sociología se funda en la toma de datos y la observación, sin caer en el simple empirismo; por eso la interpretación de materiales es esencial. Se trata de volcar al plano científico algo tan inorgánico como la interrelación del sujeto en la sociedad. No obstante, a través de la fidelidad a los hechos, y bajo la consigna "ver para prever", el positivismo aspiraba a lograr la objetividad modélica de las ciencias experimentales, de la sociología y de las demás disciplinas del campo de las ciencias sociales (López de Ferrari, 1973:83-84). Comte consideraba que el ser humano era el fin último del conocimiento, y por tanto creía que la sociología habría de ser una ciencia donde con lo sociopolítico se entremezclara lo moral.

La crisis de las naciones y de la civilización en términos generales, era achacada a la falta de una unificación intelectual. En este momento, se volvía preciso buscar una estabilidad entre las filosofías: la teología, la metafísica y la doctrina positivista. Comte intentó esta sintetización: unir la teología (la creencia en el orden) y la metafísica (la fe en el progreso). Para ello planteó la idea de que cualquier progreso en sí mismo es el reflejo de un orden preexistente, de acuerdo a una concepción altamente jerarquizante. Asimismo, el progreso deviene en órdenes subsecuentes que a su vez portan la semilla de un nuevo progreso. En realidad, su naturaleza conservadora influyó altamente en esta concepción. En el fondo Comte temía a las acciones revolucionarias, por lo que incidió en planteamientos estáticos (orden) antes que dinámicos (progreso) (López de Ferrari, 1973:86).

El progreso nos habla de una serie de principios sociales donde se considera que el pueblo, en unidad (la humanidad) es similar a un sujeto aumentado, y tiene en su poder la determinación de desarrollarse hacia adelante, hacia el futuro. Pero el progreso de la ciencia implicaba la secularización, ya que los descubrimientos de las ciencias naturales suplantaban a los dogmas bíblicos. Los principios filosóficos cristianos de salvación y de búsqueda de la perfección, que habían estado en las raíces de Europa desde el medievo, fueron entonces encarnados por la fe en la ciencia, por la mirada optimista al futuro y progreso de la humanidad.

Para el positivismo, un paradigma fundamental es el siguiente: "toda proposición que no pueda reducirse con el máximo rigor al simple testimonio de un hecho, no encierra ningún sentido real e inteligible" (López de Ferrari, 1973:93). Lo que trata de determinarse es que, como la ciencia, la sociología también busca revelar leyes, para lo cual ha de haber un pensamiento coordinador. La estrategia del positivismo es fragmentar la realidad en múltiples detalles para alcanzar una visión universal de la sociedad, producto de las características de los sujetos que la conforman.

En la línea de Aristóteles, que concebía al ser humano como animal social, Comte cree en una configuración natural del orden social. Considera que la sociedad progresa de modo lógico, al igual

que parece hacerlo la ciencia (López de Ferrari, 1973:94). También piensa que la investigación de la sociedad debe poseer métodos específicos más allá del científico, y propone guiarse por el método histórico y comparativo. El método historicista del conocimiento, derivado del método científico de las ciencias naturales, proporciona una mayor posibilidad de diversificar la investigación, promoviendo su empirismo en base a pautas de carácter científico, fundadas en datos. De aquí dimana la teoría sociológica que será la guía de cualquier estudio (López de Ferrari, 1973:97).

La historiografía positivista surge de la impresión que el positivismo causa en la disciplina de la historia. Entre los principales autores pueden destacarse a Taine, Bucide, Treitschke, Fustel de Coulanges, Breysig y Lamprecht.

A causa de las variantes que han ido surgiendo, hoy no es posible determinar una ortodoxia historiográfica positivista. Si bien los primeros seguidores de Comte, a la busca de un conocimiento unitario, seguían sus preceptos de modo monista, la metodología original ha ido variando, construyendo la historia especialmente por la mezcla del método naturalista con la inducción causal. Al fin y al cabo, el propio Comte se definía a sí mismo como un "pluralista metodológico".

Muchos analistas se limitaron a la simple comprobación de hechos, dando como resultado un gran engrosamiento de materiales y detalles históricos fundamentados en exámenes críticos. Los estudios recopilaban datos minuciosamente escogidos, haciendo uso de disciplinas como la paleografía y la estadística.

El problema era el fin último de esta fase de recopilación. La metodología indicaba que se debían obtener leyes en base a la observación de los fenómenos consignados, pero esta fase final no se alcanzó con frecuencia, ya que la primera fase, la de recopilación, constituía un trabajo de exploración infinito. Sin embargo, Comte abogaba por el análisis de los hechos llegado a un punto y rechazaba la mera acumulación de datos.

La tarea del historiador positivista era localizar lo general de lo particular, hallar el denominador común. Debía tener un talante científico, y, en efecto, valerse de todos los recursos a su alcance para examinar objetivamente los hechos. Sobre éstos, su función no era emitir juicios, sino considerarlos como partes independientes de un conjunto fenoménico que había que determinar.

Por tanto, los esfuerzos de la historiografía positivista se centraron en los hechos, tratando de entrever a partir de ellos causas supremas, como por ejemplo cuestiones determinadas por la economía, la política, la religión o la raza... Aún así, este señalamiento a causas mayores seguía sin ofrecer explicaciones concretas, quedando en un plano igualmente generalizador.

En conclusión, y a pesar de estos óbices, la importancia de la historiografía positivista es innegable, siendo uno de sus principales aportes introducir el estudio de las sociedades como factor de reflexión.

2. Marc Bloch y la Escuela de los Annales

Marc Bloch vivió los dos grandes conflictos bélicos del s. XX. En la Primera Guerra Mundial llegó a ser sargento, luego capitán y al fin se le condecoró con la Legión de Honor. En la Segunda Guerra Mundial, tras la derrota francesa de 1940 frente a las tropas de Hitler, se refugió en la Francia no ocupada y, pese a disponer de oportunidades para huir a Estados Unidos, decidió incorporarse a la resistencia. En 1944, tras ser detenido en Lyon por la Gestapo, fue fusilado. Tenía entonces 57 años.

Conocer estas circunstancias de la vida de Bloch es interesante para valorar su compromiso personal con la democracia y con la historia. Hasta el final de su vida no dejó de escribir e investigar. Precisamente durante la Segunda Guerra Mundial escribió *La Extraña Derrota* y la *Introducción a la Historia*.

Bloch fue fundador de la Escuela de los Annales, la cual proviene de la revista homónima (*Annales d'Histoire Economique et Social*, 1929), que él mismo fundó junto a Lucien Febvre. Estos dos historiadores pugnaron por lograr una historia sintética. Eso les llevó a investigar no sólo la economía, sino los fundamentos culturales, la psicología social, que existen detrás de cada fenómeno histórico. Se enfrentaron a la tradición positivista que se atiene exclusivamente a los hechos (Barros, 1993: 111).

Así pues, en sus investigaciones, Bloch retomaba la sociología, el papel de los grupos sociales, al tiempo que en todo momento buscaba enlazar el pasado con el presente, recurriendo a la historia comparada. Su objetivo era generar una historia viva, donde se evidenciase que todo estaba imbricado con todo.

Estudió en profundidad lo rural y el campesinado francés desde la perspectiva social, dando suma importancia al sujeto en el contexto de una organización socioeconómica feudal. Prefirió concentrarse en los campesinos en lugar de en reyes, pues realmente fueron quienes construyeron su tiempo. Bloch fue pionero en el análisis de la historia de las sociedades y quien por primera vez habló de mentalidades sociales.

En sus estudios de la historia medieval francesa trata de desentrañar la verdad escudriñando todo: la configuración de las villas, tipologías de terreno, el comportamiento de la sociedad rural, las formas de solidaridad colectiva... Le interesa el modo en que se agrupan las aldeas, la estructura de las parcelas... De ahí, por ejemplo, se deduce el plan de la colectividad, que puede variar de la región norteña a la mediterránea. Puede colegir de la implementación de un sistema de distribución de terrenos si la economía marcaba el sentimiento de unidad en un asentamiento, o si se basaba más bien en la relación política y las festividades (Bloch, 2012:101-107).

Bloch rechaza las fragmentaciones sobre el ser humano. No cree en la existencia de un sujeto que deba analizarse exclusivamente por su ser político, por su ser económico o por su ser religioso. Es preciso que se conciba al ser humano en su conjunto, en su globalidad, sin dividir sus facetas (Cardona, 2015: 3-7). La historia comprende todos los rasgos sensibles que caracterizan e influyen al ser humano en plural.

La *Introducción a la Historia*, dedicada a Lucien Febvre, expresa las convicciones de Bloch. El propio Febvre rescató el manuscrito incompleto –pues Bloch trabajaba en este texto cuando fue asesinado por los nazis– y lo editó en 1949. Su título original, en francés, es "Ápologie pour l'Histoire ou Métier d'historien", que se podría traducir como "Apología para la historia o la profesión del historiador". Es importante valorar cómo, efectivamente, Bloch reflexiona aquí sobre el oficio del historiador y trata de responder a las preguntas ¿para qué sirve la historia? ¿por qué nos dedicamos a hacer historia? En efecto, él se definía a sí mismo como historiador de profesión y soldado como resultado de las circunstancias. Era alguien profundamente preocupado por la escritura, por la poesía que merece la narración de ciertos acontecimientos, todo lo cual le hacía disfrutar mucho de su trabajo.

La *Introducción a la Historia* es una reflexión sobre la historia como la ciencia social más antigua. Todas las ciencias sociales son fragmentos de algo mucho más grande y es la sociedad misma. A pesar de su fragmentación, las ciencias sociales se interrelacionan, comparten métodos y estudios (Braudel, 2009: 240). Por esto, Bloch apuesta por el uso de métodos adoptados de otras disciplinas para realizar análisis historiográficos.

En algunas partes del libro, Bloch comenta que le parece inapropiado decir que "la historia es la ciencia del pasado". En realidad, rechaza el concepto de historia tal y como ha venido haciéndose, especialmente preocupada por consignar todo tipo de datos. El pasado es un espacio sin límites que no puede ser objetivo, no se puede deducir un conocimiento racional de un conglomerado de asuntos unidos sólo porque ocurrieron en un mismo momento. Piensa que los historiadores del pasado hicieron sus memorias así, con el mismo nivel que la descripción de una percepción infantil, pero que ya es posible establecer categorías mucho mejor. Más adelante añadirá, ante lo vago del aforismo, que la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo... Y explicará que el tiempo es el plasma donde se bañan los acontecimientos y permiten su comprensión (Bloch, 1974:26).

En otras partes del libro trata de incidir en que el objeto de la historia es la humanidad, y recalca que la disciplina de la historia ha estado tradicionalmente demasiado obsesionada por los orígenes. Lo que más le sorprende es que existan autores que busquen en los orígenes una explicación del presente y traten así de hallar un modo de criticar realidades contemporáneas. A eso lo llama "la manía de enjuiciar".

Bloch hace también una valoración del presente como el objeto al que los historiadores deberían atender de modo cardinal. Y es que un historiador debe estar pendiente de la actualidad y amar las cosas vivas... Para comprender el pasado hay que comprender el presente (Bloch, 1974:40-41).

3. Materialismo histórico

La perspectiva historiográfica marxista nos sugiere que la historia es consecuencia del conflicto secular entre las clases sociales. A partir de esta idea, los estudios se orientaron hacia nuevas

variables, como la antropología, la economía y la sociología, considerando que entender los elementos estructurales y los modos de producción de una sociedad facilitaba la comprensión sobre determinada época.

Uno de los intelectuales más destacados fue Edward Palmer Thompson, que ahondó en el camino de la investigación de la toma de conciencia social desde su propia conciencia marxista. Thompson desplegó un gran activismo político a la par que su labor como historiador. Pugnó por la conformación de una nueva izquierda en Inglaterra, se convirtió en un líder popular del movimiento pacifista, y fue un activo defensor de las libertades democráticas y los derechos civiles.

Su principal obra fue "La formación de la clase obrera inglesa" (1963), considerado un clásico de la historiografía de los movimientos sociales de las clases trabajadoras. En este libro intentaba analizar a la sociedad popular del pasado, la historia social inglesa de los siglos XVIII y XIX, desde la perspectiva de la antropología social.

Uno de los principales aportes de Thompson es el hecho de rechazar, en términos generales, los planteamientos ortodoxos. En sus estudios defiende el uso amplio de metodologías y enfoques a la hora de aproximarse a la historia, revisando la interpretación marxista tradicional desde un materialismo histórico no dogmático.

En efecto, en la década de los sesenta, ciertos intelectuales dogmáticos se negaban a tomar metodologías de otras disciplinas aduciendo que, al provenir de otras tendencias del pensamiento no marxistas, eran incompatibles. Sin embargo, Thompson cree que la tradición y el ajuste disciplinar no son argumentos suficientes para explicar una cierta circunstancia histórica. En este sentido, subraya que en su propio trabajo trata de introducirse en la antropología con el fin de percibir problemáticas antiguas con una mirada nueva. No sólo se ha de regir la disciplina por "categorías de explicación positivistas y utilitarias", ni se debe estudiar obcecado por la "tradición economicista del marxismo" (Palmer Thompson, 1989: 81.102). Para llegar a un conocimiento diáfano de lo profundo de determinadas circunstancias sociales históricas vale la pena hacer uso de las metodologías más diversas.

Por consiguiente, Thompson critica el método de investigación marxista ortodoxo, que atiende mucho a los modos de producción y tiene una visión materialista de la historia. Piensa que se puede investigar considerando como secundarios los modos de producción y la economía, debido a que son mucho más definitorios, por ejemplo, los sistemas de parentesco en las sociedades (sus obligaciones y reciprocidades).

Thompson se especializó en examinar costumbres, actividades y rituales para ver los profundos significados sociales que hay tras ellos. La lección de su obra es subrayar la importancia de descubrir la naturaleza indicada de un contexto particular. Los historiadores que recopilaron los datos usualmente no penetraron en el significado de aquello que compilaban. Sin embargo, los ritos sociales ofrecen un indicador de las normas de la comunidad, así que son parte del estudio de la historia social. Algunas cosas encierran un sistema cognitivo comunitario oculto, y es por esto

necesario establecer un diálogo con la antropología. Su recomendación es que la historia social debe basarse en la antropología social, y su relación debe imbricarse a través de la filosofía.

Para tal fin, Thompson recomienda realizar un análisis objetivo, y para ello el historiador debe tener un oportuno distanciamiento, toda vez que escucha y atiende a fuentes variadas sobre grupos de personas, tratando de entender su mentalidad. Advierte que puede ser un tema delicado que se interponga un determinado juicio moral en la fase de recopilación de hechos, subjetivando el análisis. Por ello insiste en el permanecer distante para ser objetivo, valorando cada dato en su contexto de relaciones.

La historia de las mentalidades guarda relación con el pensamiento de Thompson. Se desarrolla en la década de 1970 y 1980, retomando el hilo de la *Nouvelle Histoire*. Por historia de las mentalidades se entienden los estudios que se fundan en las expresiones culturales que existen en una determinada sociedad. Esta disciplina pretende investigar la actividad mental del sujeto en sociedad, buscando entender su comportamiento, las relaciones consecuentes entre entes sociales, y los acontecimientos que han acaecido en pos de una idea o corriente de pensamiento (Barros, 1993:111).

En este momento, lo que más abundan son métodos y saberes recopilados, carentes de articulación y finalidad, toda vez que existe una tendencia hacia la diseminación de la historia en otras disciplinas derivadas de las ciencias sociales; especializaciones cada vez más pequeñas, todas consideradas un campo de saber autónomo.

En este contexto se vuelve la mirada hacia un principio metodológico global, que abarque a la historia en su conjunto. El intento es unir la investigación y teoría de la historiografía con la historia social, que aparentemente están separadas. La historia de las mentalidades también es de por sí una unión entre antropología e historia, un cruce novedoso entre historia de las ideas, cultura y religión.

La historiografía inglesa fue precursora, ya que fue la que por vez primera ubicó en el centro el estudio de las ideologías y los movimientos sociales, dándoles una validez similar al plano económico y social. Fue precisamente E.P. Thompson quien investigó la formación de la clase obrera en Inglaterra entre el s. XVIII y XIX, fundamentándose en el hecho de que una clase no es sólo un conjunto socioeconómico, sino también cultural. Thompson investigó la ideología de las multitudes en la Inglaterra dieciochesca, y llegó a la certeza de que la determinación de sus acciones estaba supeditada por las actividades económicas ilegales de los mandatarios, las cuales el pueblo consideraba un abuso moral. La explicación de las conductas yacía en motivaciones enraizadas en la mentalidad (Barros, 1993: 129).

4. La historia cultural y la historia de las disciplinas escolares

La historia de la educación experimentó una sustancial renovación a finales del siglo XX. Se transformaron metodologías y temas de investigación por el influjo innovador de la historia social y

otras tendencias. Los historiadores de la educación emplearon los nuevos métodos de la ciencia histórica y se introdujeron en cuestiones originales, en un momento donde se advertía ya la crisis de la modernidad.

La historia de la educación pugnaba por insertarse en la historia general, ampliando su cobertura al campo de otras ciencias sociales, utilizando nuevas fuentes y métodos. El objetivo era dejar de profundizar tanto en la historia de las instituciones en pos de una historia de los procesos de socialización y de recepción de la cultura.

Era el momento de dejar de lado la historia de los autores para centrarse en la historia de las mentalidades educativas. La mirada debía también dirigirse a los medios que divulgan las ideas, a las interpretaciones de las propias ideas. La historia debía valorarse desde una perspectiva amplia, incluyendo factores de espacio, objetos, agentes, teorías y culturas que intervienen en ese todo que es la formación (Sureda, 2003: 28).

Así surge la historia cultural, que es una tendencia historiográfica que aparece en la década de los setenta para acometer determinados trabajos, sobre todo en el ámbito inglés, francés y estadounidense. En esencia, es una combinación de metodologías procedentes de la historia y la antropología que resultan útiles para el estudio de la cultura popular y las interpretaciones de la experiencia histórica.

Un tema que se acomete surge a propósito de las nuevas identidades sociales. A lo largo del siglo XX las respuestas a esta problemática habían sido diversas. Por ejemplo, en el caso de los colectivos juveniles que adoptan una identidad específica, se ha visto cómo se han liberado del intervencionismo de los adultos. Los jóvenes han buscado construir sus propios caminos de identidad, obviando las rutas culturales propuestas por sus padres. De tal modo, las tradiciones se rechazan y surgen fórmulas culturales nuevas, dirigidas por los propios jóvenes de forma autónoma. Estos procesos de socialización devienen en modelos de cultura alternativa, aunque también se dan casos donde el intervencionismo de los adultos sigue existiendo indirectamente.

Es interesante mencionar también una de las nuevas tendencias surgidas en este momento: la historia de las disciplinas escolares. En efecto, la escuela iba a ser examinada desde este amplio espectro, con posibilidades ilimitadas de desarrollo de sentido. Las fuentes tradicionales podían ser reinterpretadas a la luz de nuevos focos, y uno de los principales aspectos a investigar sería la consideración de la escuela como un ámbito de socialización. A lo largo de la historia esta ha sido una función reconocida de este espacio institucional. La escuela ha sido un lugar desde el cual se han promovido procesos de aculturación, configuración moral y socialización; un prototipo de lo que iba a encontrarse la persona en el mundo. Se promovía una formación para desenvolverse capazmente en sociedad, de acuerdo a una realidad determinada por el tiempo y el lugar. Las preocupaciones y cuestiones de interés de cada momento histórico están presentes en el ámbito de la escuela de manera velada, e igualmente los problemas que se dan en el territorio, el país y la comunidad aparecen subrepticamente. Todo ello responde a un fenómeno formativo no formal; es algo que simplemente está en el *Zeitgeist*, en el espíritu del tiempo.

La historia de las disciplinas escolares surge a partir de la década de 1970 como una línea de investigación historiográfica promovida, entre otros autores, por Ivor F. Goodson, en Inglaterra y por Dominique Julia y André Chervel, en Francia. Se inspiraba en una nueva corriente de sociología de la educación y en la historia de la cultura escolar.

Ivor F. Goodson trataba de recuperar la noción de Foster Watson de que los hechos históricos deben estudiarse vinculándolos con el origen de la educación moderna y con los aspectos sociales que determinaron la implantación de un determinado currículum. El campo de la sociología del currículum (décadas 60 y 70) había tratado antes de retomar esas indicaciones, pero sólo hasta los años 80 se emprendería el estudio histórico del currículum a través de los "Curriculum Studies". En este contexto se inserta Goodson, que se adentró en este tipo de investigación desde un sentido de compromiso social y de crítica, puesto que, siendo hijo de un jornalero, había vivido las deslustradas aulas de la posguerra mundial. Fue posteriormente profesor de secundaria, y allí empezó a preguntarse seriamente sobre los orígenes y el porqué del currículum y las disciplinas escolares. En 1983 publicó los resultados de su tesis doctoral en un libro, donde recogía su experiencia tratando de acercar el currículum a estudiantes de clase obrera. Impartió materias de estudios ambientales y estudios comunitarios con éxito, pero se apercibió de que los estudiantes no consideraban que esas materias fueran dignas de examen académico, porque precisamente no eran materias duras.

Goodson se preguntó entonces para qué sirven las materias educativas si no es para la vida social. ¿A qué propósito sociopolítico están sirviendo las materias? El fin de determinadas asignaturas era servir de obstáculo para que cierta gente triunfara y otra fracasase. Así pues, centró su investigación en la consideración de que las disciplinas escolares son un constructo social e histórico. Goodson llegó a la conclusión de que las disciplinas son el resultado de controversias y acuerdos entre subgrupos, compuestos elaborados a partir de tradiciones disímiles. Al final una tendencia domina y se perpetúa una articulación de conocimientos. Intervienen intereses de tipo económico y de tipo social, como los relacionados con el prestigio y la respetabilidad.

La historiografía francesa, por otra parte, dedicó una mirada especial a la escuela como espacio de producción de saber en un sentido amplio. Julia consideraba que la cultura escolar estaba configurada por una serie de reglas que determinan los conocimientos que se enseñarán, las actitudes que se deben inculcar, y una serie de acciones que favorecen la transferencia de conocimientos. Julia pensaba que la manera de pensar y actuar se ha popularizado en la sociedad actual academizada, hasta el punto de configurarse como una nueva creencia arquetípica.

Por su parte, Chervel valoraba sobremanera el poder creador de la cultura en la escuela y su autonomía. Pensaba que la cultura escolar era aquella que única y exclusivamente podía adquirirse en la escuela. Las nociones de globalización que puedan filtrarse entre las aulas no forman parte de la cultura escolar. Sólo lo es aquello cuyo origen, confirmación y difusión surge por mediación de la escuela. La escuela no es un simple medio transmisor de conocimientos exteriores, sino que impone saberes y comportamientos que emergen de su propio seno,

determinando una cultura característica. Los conocimientos externos, la escuela los transforma y adapta de acuerdo a fines particulares. Las disciplinas escolares son precisamente una producción pedagógica propia extraída de múltiples vías externas (Viñao, 2006: 243-269).

5. Historia Posmoderna y Giro Lingüístico

El último episodio de esta singladura surge de la necesidad de hallar nuevas formas de entender la historia, a la vista de la crisis de la historia social analista y marxista. Los marcos teóricos tradicionales no pueden explicar determinados asuntos, en tanto los presupuestos del racionalismo ilustrado y el universalismo en los que se sostenía la confianza en el progreso y la ciencia aparecen agotados. Jacques Derrida, Gianni Vattimo y otros autores predicen el desmoronamiento de la modernidad, siendo sustituida por la metafísica de la posmodernidad, que incide en que la realidad ha dejado de ser fuente de objetividad.

En este contexto se reformulan teorías como la denominada Giro lingüístico. En esencia, plantea que los análisis históricos han de comenzarse por la indagación en el lenguaje mismo, y que la realidad es inasible objetivamente, y sólo podemos adquirir consciencia de ella a través de una expresión discursiva sobre la misma. Gabrielle Spiegel, que ha estudiado esta tendencia en profundidad, nos explica que se fundamente en el convencimiento de que la historia sólo es un sistema de signos lingüísticos que compone su objeto de acuerdo a las normas y códigos que le son propios al historiador. A través de este método historiográfico se ha podido incursionar en algunos temas complejos, procedentes de los estudios de género y el neohistoricismo.

El giro lingüístico tiene su origen en un concepto de Gustav Bergmann, que en los años 50 del siglo pasado subrayaba que Wittgenstein había propuesto un modo de hacer filosofía fundado en el análisis del lenguaje. La semiótica de Saussure coadyuvó en su conformación, dando como resultado una teoría capaz de delimitar un espacio autónomo para la cultura. El concepto se popularizó en Estados Unidos, regresando a Europa a finales de la década de 1980, aplicándose en la investigación histórica.

Con el giro lingüístico, la historia cultural se pudo desarrollar como un área que planteaba vínculos entre la sociedad y la cultura, tradicionalmente divididas. Se pudo así soslayar el determinismo social característico de las ciencias sociales, y plantear un estudio de la cultura independiente a las ideas de luchas de clases.

Al principio, el giro lingüístico se asociaba al posestructuralismo de Derrida, que teorizaba sobre el código del modelo lingüístico, la lengua considerada como una estructura de reglas, algo inconsciente que tiene efectos sobre la conducta. El estructuralismo mismo se entremezclaba con el giro lingüístico al poner el acento en la naturaleza estructural y sistemática del modelo lingüístico. La sociedad entendida como una red de estructuras era el paradigma, y el giro lingüístico fue para los historiadores una oportunidad de liberación. La razón se fundaba en que

la historia, desde esa perspectiva, no daba una importancia cardinal a la cultura, sino que la consideraba algo secundario que se generaba por las condiciones sociales del ser humano.

No obstante, la crítica revisionista comenzó a plantear dudas al modelo de giro lingüístico a causa de su concepción desmesuradamente sistemática del lenguaje. El movimiento revisionista se concentró en una serie de conceptos fundamentales relacionados con el significado y la cultura como entes históricos para desarrollar el debate. Estos son: discurso, sujeto, acción, práctica y experiencia.

Actualmente prosigue el debate sobre la adopción del giro lingüístico. Efectivamente, hay un disgusto general fundamentado en cómo este método analiza el lenguaje. El giro lingüístico se ha ido adoptando por la comunidad científica justamente porque el lenguaje es lo que construye la conciencia y el pensamiento. El lenguaje es el modo en que describimos el mundo, es nuestro código para la percepción, con lo cual es posible que intervenga en la percepción. Subyace en estas premisas una noción puramente semiótica: la idea de que lo que no se puede expresar por lenguaje es incomprendible, y es casi como si no existiera (Spiegel, 2006:19-50).

Surge ahora la necesidad de que esta teoría se adapte mejor a los intereses tradicionales de los historiadores, al estudio del pasado de la manera más amplia y objetiva posible.

Conclusiones

La historiografía de la educación, vista desde el espectro de teorías principales de análisis histórico, nos revela que al principio se dirigieron los esfuerzos a lograr una disciplina científica basada en el rigor de los hechos. Los analistas posteriores criticaron la falta de sensibilidad de esta recopilación de datos cuantitativos sin espacio para lo cualitativo. Bloch subraya así el factor humano de la historia, la ciencia de los hombres en el tiempo. El marxismo trajo consigo la obsesión por el punto de vista económico, una tendencia contra la que Thompson luchó para defender que la historia de los grupos humanos debía ser estudiada con un amplio espectro de metodologías. La historia cultural profundizó en esta idea, delimitándose consecuentemente dos grandes tendencias de análisis: lo social y lo cultural. Teorías como el giro lingüístico intentaron, con más o menos éxito, unificarlas.

La actualidad reciente esboza nuevas teorías. Una de las principales es la Teoría de la práctica, surgida al conjugar varias iniciativas teóricas de historiadores contemporáneos. Resulta aquí destacable el trabajo de Andreas Reckwitz, que acuñó el término en su obra *Toward a Theory of Social Practices* (Hacia una teoría de las prácticas sociales). Dentro de la Teoría de la práctica se incluirían también las proposiciones del giro lingüístico, bajo la óptica de la historia social (Spiegel, 2006: 46).

Bibliografía

- BARROS GUIMERANS, Carlos (1993). "Historia de las mentalidades, historia social". *Historia contemporánea*, N° 9: 111-140.
- BLOCH, Marc (1974). *Introducción a la historia*. (1ª ed. 1946) México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- BLOCH, Marc (2012). "Tipos de estructura social en la vida rural francesa." *Argumentos*, vol.25 no.69: 101-107.
- BRAUDEL, Fernand (2009). "Cátedra de historia de la civilización: la enseñanza de la historia y sus directrices." *Revista de Economía Institucional*, vol. 12, n.º 22 239-246.
- CARDONA, Francesc Lluís (2015). "Estudio preliminar". En *Introducción a la Historia*. Barcelona: Ediciones Brontes.
- ERICE, Francisco (2013). "Thompson y Hobsbawm frente a los dilemas del marxismo historiográfico. Concepción de la historia, estrategia teórica y propuesta política." *Sociología Histórica: Revista de investigación acerca de la dimensión histórica de los fenómenos sociales*, N°. 3:199-250.
- LÓPEZ DE FERRARI, Nélica. "Positivismo e historia". En Cuyo. Anuario de filosofía argentina y americana. Vol. 9 (1973) 79-114.
- SPIEGEL, Gabrielle M. (2006) "La historia de la práctica: nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico". *Revista Ayer*, N° 62: 19-50.
- SUREDA GARCÍA, Bernât (2003). "La investigación en historia de la educación y los otros espacios de socialización y formación de los jóvenes en el siglo XX. Introducción." *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N° 22-23: 27-32.
- THOMPSON, Edward Palmer (1998). "Folklore, antropología e historia social" en *Historia Social*, No. 3: 81-102.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2006). "La historia de las disciplinas escolares." *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N° 25): 243-269.