
Fundamentos históricos de la educación social

PID_00270271

Xavier Laudo Castillo
Andrés Payà Rico

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 4 horas



Xavier Laudo Castillo

Profesor titular de Historia de la Educación Social y Fundamentos Históricos de la Educación en la Universidad de Valencia. En los últimos 20 años ha sido profesor e investigador en la Universidad de Barcelona, donde recibió el Premio Extraordinario de Doctorado, en la Universitat Oberta de Catalunya, en la UNED y en la Universidad de Girona.

Andrés Payà Rico

Doctor en Pedagogía (2006). Profesor titular en la Universidad de Valencia y profesor consultor en la Universitat Oberta de Catalunya. Docente del doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Università di Bologna. Coeditor de la revista "Espacio, Tiempo y Educación" y miembro del Consejo Editorial de las revistas "Educatió i Història. Revista d'Història de l'Educació" y "História da Educação".

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Asun Pié Balaguer

Primera edición: septiembre 2020
© Xavier Laudo Castillo y Andrés Payà Rico
Todos los derechos reservados
© de esta edición, FUOC, 2020
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realización editorial: FUOC

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

Índice

Introducción	5
Objetivos	6
1. El enfoque hermenéutico de la historia de la educación social: circularidad, distancia y prejuicio	7
2. Paradigmas historiográficos	10
3. La importancia de lo lingüístico: los imaginarios sociales, la historia conceptual y contextual	13
3.1. El imaginario social	13
3.1.1. La mediación lingüística y el criterio de validez de una interpretación	15
3.1.2. Historia conceptual e historia contextual	18
3.1.3. Implicaciones teóricas para la lectura y escritura de textos de historia de la educación social	20
3.2. Utilidad de la historia de la educación social: cinco posibilidades de la Historia para las preguntas del presente	21
3.2.1. La historia <i>magistra vitae</i> clásica	21
3.2.2. La historia como autoconocimiento	23
3.2.3. La historia pronóstica	23
3.2.4. La historia posibilista	24
3.2.5. La historia como comprensión del presente	24
4. La historia de la educación social en el siglo XXI. Sentido y disciplina académica	26
4.1. Metodología de la investigación histórico-educativa	28
4.1.1. El método de investigación en la ciencia histórica	28
4.1.2. Fases en la investigación histórico-educativa	30
4.2. Investigar en historia de la educación social en la sociedad red	38
Resumen	42
Bibliografía	43

Introducción

«El mundo antiguo dio ya en el blanco al no equiparar la historiografía, incluyendo también la de un maestro de la crítica como Tucídides, con los mathémata de los matemáticos, sino con la poesía de los poetas. Si bien ella no alcanza la potencia de reconocimiento de esta última. También nosotros, con nuestras historias —como en cada una de nuestras decisiones de la vida práctica— colaboramos en la construcción de una comunidad basada en lo que tiene sentido para nosotros, en aquello que nos parece lo bueno, lo mejor, lo justo. [...] Nunca deberíamos renunciar a insertar las realidades de la historia, siempre y de nuevo, en nuestras posibilidades humanas».

H-G. Gadamer (1997, p. 106)

Un estudiante es también un investigador, y todo investigador es un teórico. Como dice Max Van Manen (2003, p. 47):

«El teórico es un observador sensible de las sutilezas de la vida cotidiana, al tiempo, un lector ávido de textos significativos de la tradición de las ciencias humanas, de las humanidades, la historia, la filosofía, la antropología y las ciencias sociales en la medida en que pertenezcan a su ámbito de interés, que, en nuestro caso, son las exigencias teóricas y prácticas de la pedagogía».

Es por ello por lo que todo enfoque hermenéutico e interpretativo y todo método de investigación implica teoría.

Por ello, en estos módulos aspiramos a deshacernos del antagonismo entre teoría-práctica en favor de **una práctica que teoriza, a partir de la lectura, el pensamiento y la escritura**. También aspiramos a convertir los temas en problemas, los textos en texturas, los conocimientos abstractos en conocimiento encarnado. Los trabajadores de la educación que asumen este planteamiento insisten en que esta perspectiva no nos ofrecerá nunca un sistema basado en procedimientos ni prescripciones sino que, más bien, lo que hace es requerir la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y abierto a la experiencia.

Como ya escribieron Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método* (1960) y Richard Rorty en *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (1979), el auténtico método del arte de interpretar la realidad, pasada y presente, consiste en que no hay método. No hay un método preconcebido sino que es la hipótesis o la pregunta de docencia entendida a la vez como investigación, la que pide o necesita una u otra forma de llevarse a cabo. Es así como toman sentido las preguntas de los profesores planteadas en las aulas. Lo que nos dice la Hermenéutica filosófica de Gadamer que trataremos a continuación es que necesitamos comprender permanentemente para vivir. Y que la esencia de la pregunta es abrir y mantener abiertas las posibilidades.

Hans-Georg Gadamer

El filósofo Gadamer (Marburg, 1900 - Heidelberg, 2002) es para muchos el filósofo más importante de todo el siglo XX, el creador de la hermenéutica filosófica, que fue la base para tomar conciencia de que toda idea de verdad está relacionada con nuestra interpretación de la realidad.



Hans-Georg Gadamer

Objetivos

Los objetivos que se pretenden lograr tras finalizar este módulo son los siguientes:

- 1.** Introducirse en el campo disciplinario de la historia de la educación y, más concretamente, en la historia de la educación social.
- 2.** Conocer los enfoques y paradigmas historiográficos.
- 3.** Reflexionar sobre la utilidad y el sentido de la historia de la educación social para enfocar las preguntas del presente.
- 4.** Aproximarse a la metodología y las posibilidades de investigación de la historia de la educación social en la actualidad.

1. El enfoque hermenéutico de la historia de la educación social: circularidad, distancia y prejuicio

La Hermenéutica significa que la acción y tarea de comprender no es una opción o pauta de acción de entre otras disponibles para el sujeto, sino el modo de ser del propio *Dasein*, es decir, de nuestro ser y estar en el mundo (Gadamer, 2003, p.12).

Esto implica que cualquier intento de estudiar un fenómeno, en nuestro caso la historia de la educación social, estará necesariamente mediatizado por nuestro «estar ahí» de cada momento y de cada época. De hecho, la comprensión que aspiramos a provocar no es nada más que la inevitable comprensión que media entre la historia y el presente: un acto de comprender que es mediación entre pasado y presente (Gadamer, 2003, p.15).

Un aspecto importante para entender cómo funciona la comprensión es la distancia en el tiempo. En la teoría hermenéutica del romanticismo se pensaba la comprensión como la reproducción de una producción originaria. Sin embargo, para Gadamer es evidente que cuando se comprende un texto, se comprende de un modo diferente de cómo lo escribió el autor, fundamentalmente por la distancia en el tiempo. Pero esa distancia no es un obstáculo que tenga que ser superado ya que, en contra del

«presupuesto ingenuo del historicismo: que había que desplazarse al espíritu de la época, pensar en sus conceptos y representaciones en vez de las propias», [...] «se trata de reconocer la distancia en el tiempo como posibilidad positiva y productiva del comprender».

Gadamer (2003, p.367)

Todos tenemos la experiencia de la imposibilidad de emitir un buen juicio o deliberar sobre la buena acción porque la inmediatez nos priva de suficiente distancia temporal para encontrar patrones más seguros.

Es ya canónica la crítica realizada por Arthur Danto al modelo del **cronista ideal**, que nos muestra cómo alguien que pudiera dar perfecta cuenta de cuanto sucede en un lugar y momento dados carecería de la perspectiva histórica y la suficiente distancia del tiempo como para otorgar sentido a lo descrito. Talmente, como cuando el día 1 de agosto de 1914 la declaración de guerra austro-húngara se extendió a Rusia no podía decirse que ese era el comienzo de la Primera Guerra Mundial. O de la misma forma que el *De revolutionibus orbium caelestium* de Copérnico no significó en 1543 ninguna revolución. No lo haría hasta muchos años más tarde, ya que con los conocimientos disponibles en ese momento no se daban las condiciones necesarias para provocar una revolución inmediata (Kunh, 1996, pp.184 y ss). Para descubrir hoy su significado,

hace falta considerar simultáneamente su pasado y su futuro, disponiendo de la suficiente distancia en el tiempo para emitir juicios. Al igual que el dicho de Hegel sobre la lechuza de Minerva, que solo levanta el vuelo en el crepúsculo. La sabiduría y la lucidez es algo que solo puede aparecer una vez que la luz deslumbrante del mediodía llega a su ocaso y entonces, ya con la pausa de la noche, los hechos acaecidos pueden ser ordenados, juzgados y comprendidos.

Al mismo tiempo, es necesario un historiador, un humano que dé cuenta y narre lo sucedido. No es posible tener conocimiento humano si no es elaborado por un humano y su interpretación con todos sus condicionantes. Ranke intentó proponer la *autoextinción del historiador* como intérprete, intentando así preservar la objetividad del conocimiento. Pero Gadamer demostró que eso es imposible, que no podemos sustraernos a pertenecer a una determinada «constelación del entender», de esta forma Gadamer rehabilitó los prejuicios como condiciones de la verdad (Grondin, 2003, p.104-146). Entendiendo la verdad como concordancia entre el entender y la cosa, pero como una concordancia constantemente mediada por prejuicios. No puede ser de otra forma, no podemos evitar todos los prejuicios. Lo que hay que dirimir es si son legítimos o ilegítimos con la distancia del tiempo.

En resumen: toda mirada al pasado está condicionada por nuestra situación en el presente, nuestro contexto, nuestros prejuicios y por nuestras preocupaciones aquí y ahora. Comprender e interpretar no van antes ni después, sino al mismo tiempo:

«comprender es siempre interpretar, y en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión».

Gadamer (2003, p.378)

Los prejuicios y la distancia en el tiempo son la condición de posibilidad y de necesidad de la lectura y la escritura. Y solo la distancia en el tiempo hará posible

«resolver la verdadera cuestión crítica de la hermenéutica: la de distinguir los prejuicios verdaderos bajo los cuales comprendemos de los falsos que producen malentendidos».

Gadamer (2003, p.379)

Por todo ello, lo que debemos intentar al leer textos de historia de la educación social es «la suspensión de todo juicio» para así mantener viva la estructura lógica de la pregunta y su esencia de abrir y mantener abiertas las posibilidades. Aun a sabiendas que no podemos abstraernos totalmente ni hacer una crítica exhaustiva de estos ya que el sujeto no puede trascender la tradición a la que pertenece. No disponemos de un punto cero desde el que llevar a cabo esa tarea y, además, no podemos (es una imposibilidad hermenéutica) aspirar a comprensión alguna sin una anticipación o expectativa de sentido que nos guíe a lo largo de la lectura. Por eso el trabajo del estudiante será tomar como

guía las preguntas del profesor, del módulo o de los ejercicios propuestos o las del estudiante mismo, que serán siempre los incentivos y motivaciones para la lectura y la escritura.

2. Paradigmas historiográficos

Como paso previo a situar la historia de la educación social, es importante señalar que hay distintos modos de entender la Historia, su forma de proceder, su sentido y su alcance sobre la realidad. Esto es lo que se conoce como el debate epistemológico, y todas las disciplinas tienen su propio debate a este respecto.

Situaremos a continuación los principales paradigmas.

En primer lugar, encontraríamos el paradigma **objetivista-materialista-estructuralista**, que está fundado sobre el supuesto que la sociedad constituye una estructura objetiva y que, en razón de ello, la posición que las personas ocupan en la esfera social y sus condiciones sociales de existencia determinan su conciencia e identidad que proporcionan la explicación última de la conducta de los agentes, individuales o colectivos.

En segundo lugar, estaría el **subjetivista-idealista-individualista**, un paradigma erigido en oposición al primero y basado en la noción de individuo como agente histórico autónomo, autoconsciente, fuente y motivación de sus propias acciones y las relaciones sociales a las que estas dan lugar (Cabrera, 2003, pp.6-8). Pero, como ha dicho Taylor, es una falsa dicotomía la que opone las ideas y los factores materiales como agentes causales, ya que

«lo que encontramos en la historia de la humanidad es más bien un abanico de prácticas que son ambas cosas al mismo tiempo».

Taylor (2006, p.47)

Habría aparecido después, como resultado del declive del concepto de lo social, un tercer planteamiento denominado **historia cultural**. En este paradigma se afirma que la esfera de la cultura no sería un mero reflejo de las condiciones sociales y que desempeñaría

«una función activa en la configuración de los procesos sociales y de la práctica de los agentes históricos, proporcionando a estos los dispositivos simbólicos mediante los cuales interpretan la realidad».

Cabrera (2003, p.12)

Con relación a la historia cultural y la historia de la educación, esta última ha seguido bastante los postulados de la primera, aunque algunos historiadores han cuestionado que ese giro solo ha tenido lugar discursivamente y no ha tenido un impacto en la forma de trabajar de los historiadores de la educación. No obstante, la **historia cultural** atribuye una

«autonomía plena a dicha esfera [cultural] y, en consecuencia, la convierte en fundamento causal de la acción»,

cosa que lleva a la

«necesidad de “restaurar” la libertad plena de los agentes para imaginar y definir el mundo social en el que viven».

Cabrera (2003, p.14)

Desde este punto de vista, esta tercera teoría no logró superar la dicotomía expuesta inicialmente entre la noción objetivista y subjetivista ya que acabó acrecentando la autonomía de los sujetos y engrosando las filas del paradigma subjetivista.

Es en este contexto que cabe entender la aparición de un cuarto paradigma: el **paradigma girolingüista**, también llamado de la **historia post-social**, cuya aportación más importante es que dejó de afrontar y plantear la cuestión de la vigencia y validez explicativa del concepto de sociedad exclusivamente en términos naturalistas y representacionistas. En parte consiste en dejar de preguntarse qué es real y qué no lo es. Gracias a ello se elaboró una nueva teoría de la verdad como coherencia que suprimía de la agenda de investigación el asunto de

«cómo tender un puente sobre el abismo que separa al sujeto del objeto».

Rorty (2003, p.52)

Todo esto significa dejar de considerar el conocimiento humano como **representación** o **espejo** de la realidad, lo que hay son descripciones lingüísticas más o menos útiles. Desde una perspectiva histórica, este giro lingüístico se caracterizó por destacar el papel del lenguaje en la elaboración de los discursos y en la manera de escribir la historia, una parcela hacia la que se trasladó, a partir de los años cincuenta, una parte del debate filosófico.

Desde siempre la historiografía tradicional –el empirismo positivista de Ranke pero también idealismos como el de Dilthey– había defendido la convicción de que su práctica de método **inductivista** se basaba en **transcribir** –en un caso– o **revivir** –en otro–, acontecimientos del pasado y su correspondencia con los sucesos que realmente se vivieron, según una visión clásica de la metafísica que identifica el ser con la verdad. En esta concepción se mezclan dos aspectos distintos: por un lado, la noción de acontecimiento y, por el otro, la de verdad, estableciéndose una correlación entre ambos al pretender la historia dar cuenta y razón –aunque sea de forma siempre perfectible– de un suceso tal como verdaderamente aconteció. Además, la historia tradicional no solo confiaba en la realidad y la verdad del ser, sino también en la posibilidad de ser asumido por un sujeto que podía comunicarlo y transmitirlo. Pero también el posterior enfoque de la historia social, aun basándose en un método **deductivo** y admitiendo que

«toda observación de la realidad está mediatizada por la perspectiva teórica desde la que se realiza» [...] [siguió sosteniendo] «que la teoría y los conceptos eran réplicas de la realidad».

Cabrera (2005, pp.35-36)

Es decir, ambas perspectivas compartían considerar que sus métodos (distintos pero igualmente científicos) eran lingüísticamente neutros, transparentes y permitían acceder a la realidad. Si el grueso del debate en ciencias sociales había estado secularmente asentado

«sobre el supuesto incuestionado de que el nexo entre concepto y realidad es siempre de representación»,

solo cabía discutir cuál era el grado de perfección de esta. En cambio, el nuevo paradigma girolingüista de la historia post-social ya no se orienta a

«establecer el grado de correspondencia entre conceptos y realidad sino en indagar cómo y por qué [...] estos conceptos emergieron y adquirieron carta de naturaleza».

Cabrera (2003, p.15)

Ya Husserl había advertido en su fenomenología que la aparición del objeto no proviene del objeto mismo sino de la conciencia que se apercibe de él (el sujeto trascendental) (Husserl, 1993). Del conjunto de todo esto se siguió el considerar que la emergencia de conceptos como el de «individuo» o «sociedad» no son fases de un progreso epistemológico y de perfeccionamiento de las categorías conceptuales con que nombramos y representamos la realidad, sino un cambio o mutación de la manera en que nos apercibimos de y conceptualizamos esta realidad. Es así como se ha ido reconociendo la idea de que categorías organizadoras y analíticas de la vida social como de la sociedad no son meras representaciones o etiquetas de la realidad social, sino más bien, **construcciones** significativas de esta. Es decir, el **discurso** no es un medio de transmisión de los significados de la realidad por parte de sujetos racionales que lo utilizan a su antojo, sino un componente activo en el proceso de constitución de estos significados, y deviene así variable independiente en la configuración de los procesos históricos. De ahí que todo concepto solo puede ser descifrado en términos del «lugar» que ocupa en relación con los otros conceptos de la red. Con lo que de lo que se trata no es de **determinar** si una determinada pedagogía social o institución de educación social tuvieron lugar de forma «real», sino de ver cómo emergieron como discurso, teórico y práctico, con relación a los otros conceptos de la trama categorial de que formaron y todavía forman parte.

3. La importancia de lo lingüístico: los imaginarios sociales, la historia conceptual y contextual

En este módulo proponemos al estudiante las herramientas para poder ubicarse en el cuarto paradigma expuesto, donde el papel de lo lingüístico es el elemento central, y este es el enfoque que proponemos para abordar el estudio de la educación social, sean cuales sean los textos que utilicemos durante el estudio de la asignatura y la orientación ideológica y epistemológica que tengan. Para comprender el alcance de esta forma de entender el estudio de la historia de la educación social es importante atender al concepto de imaginario social, en el que también será importante conocer cómo se aplica en la historia conceptual y contextual.

3.1. El imaginario social

El imaginario social es la forma en que las personas «imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas» (Taylor, 2002, p.107).

Se aludiría así a

«algo más amplio y profundo que las meras construcciones intelectuales elaboradas al reflexionar sobre la realidad social de un modo distanciado».

Ibidem (p.91)

Y es que es importante subrayar, y así lo hace el propio Taylor, que el término imaginario social no se refiere a

«un conjunto de ideas, sino más bien a lo que las sustenta y a través de lo cual estas tienen sentido».

Ibidem, (p.106)

Es decir que no se trata de

«ideas o creencias que poseen los individuos, sino, por el contrario, a los supuestos subyacentes que hacen posibles, pensables, esas ideas y creencias».

Cabrera (2003, p.21)

Eso sí, en este caso, y contrariamente al supuesto que atribuíamos antes a la historia cultural, el imaginario social no es considerado como una esfera autónoma que pueda ejercer las funciones de variable independiente respecto a las ideas y creencias de los agentes históricos o de sus prácticas. El imaginario social —en tanto que «supuestos subyacentes» a modo de condiciones de posibilidad de que sean pensables las ideas y las creencias— y las propias «ideas y creencias» de un momento histórico dado se influyen recíprocamente, y pueden contribuir ambos a la transformación de los otros.

La categoría de imaginario social es muy similar a la que elaboró Foucault bajo el nombre de «campo epistemológico» o *episteme*, refiriéndola al conjunto de límites empíricos que producen y condicionan lo pensable en el pensamiento de una época, «a partir de lo cual resultan posibles conocimientos y teorías» (Foucault, 2003, p.7). Dicho en palabras de Taylor (2006, p.7), el imaginario social es

«la concepción colectiva [*common understanding*] que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad».

Este concepto, según Cabrera (2003, p.20)

«designa al conjunto de supuestos, generalmente implícitos, sobre la naturaleza y el modo de funcionamiento de las sociedades humanas prevaleciente en una situación histórica dada».

El caso es que, al prefigurar las expectativas de los actores históricos, el imaginario social establece —y en esto queremos hacer énfasis ya que es el punto clave en que nos apoyaremos— las condiciones de posibilidad de la acción. La relación entre las acciones o las prácticas de los agentes históricos y el imaginario social es tal que este conocimiento compartido es el que hace posible y

«pone a disposición de los individuos un “repertorio” de acciones colectivas acordes a cada sector de la sociedad».

Taylor (2003, p.107)

Se trata, pues, de una «clase de entendimiento a un tiempo fáctico y normativo», dándonos un sentido de cómo las cosas suelen ser y, a la vez, de cómo deberían ser para ser consideradas prácticas válidas.

La consecuencia teórica más importante de este punto de vista sería que

«la práctica de los sujetos —la manera en la que estos responden o reaccionan frente a la presión de los hechos de la realidad social no está determinada por los hechos mismos, sino por la forma históricamente específica en que estos han sido dotados de significado mediante un cierto imaginario social», lo que «no significa que la realidad social no sea un ingrediente constitutivo de los fenómenos históricos y que no intervenga en la configuración de la práctica de los agentes, sino que esa contribución no la hace en calidad de dominio objetivo, sino en calidad de mero entorno material o referente factual de dicha práctica» (Cabrera, 2003, pp.22-23)

Charles Taylor

El filósofo Charles Taylor (Quebec, 1931) es una de las personas que más se ha dedicado a pensar la sociedad moderna y que contribuyó a desarrollar el concepto de imaginario social como una herramienta de análisis para comprender el porqué del cómo nos organizamos los humanos en sociedades modernas.



Charles Taylor

y sin poder de determinación causal. En este sentido, la introducción del concepto de imaginario social como patrón categorial de organización de la vida social, implica negar que las reacciones de los sujetos ante unas condiciones materiales de existencia dadas —como puedan ser las actuales caracterizadas con la metáfora de lo líquido— estén predeterminadas más o menos *a priori*. Lo que no significa, en ningún caso, negar que las condiciones sociales impongan límites y puedan determinar la práctica de los individuos. En definitiva, lo que el concurso del imaginario social en el proceso de conocimiento histórico supone es que toda reacción frente a la realidad externa depende siempre del imaginario social mediante el cual dicha realidad es aprehendida y dotada de sentido.

Pongamos un ejemplo que ha trabajado el mismo Taylor. La transformación del modelo de «educación» y sociabilidad de la clase nobiliaria entre los siglos XV y XVI. El caballero dejó de precisar una formación especial en armas para pasar a necesitar una instrucción humanística en aras a desarrollar la habilidad del asesoramiento y la persuasión. El imaginario social cambió y

«en lugar de enseñar a tu hijo el arte de la justa, era mejor que leyera a Erasmo o a Castiglione, para que supiera hablar bien, causar buena impresión y conversar de forma persuasiva con otros en las más diversas situaciones. Esta formación adquiriría su sentido en el nuevo espacio social, de acuerdo con las nuevas formas de sociabilidad [...]. El paradigma que definía la nueva sociabilidad no era el combate ritualizado, sino la conversación [...]. Todas estas cualidades quedaban muchas veces resumidas en el término “cortesía”, cuya etimología apunta hacia el espacio en que debía desplegarse. Era este un término viejo ya [...] pero su significado había cambiado».

Taylor (2006, p.51)

3.1.1. La mediación lingüística y el criterio de validez de una interpretación

Las propiedades y los significados de los hechos históricos no son inherentes a los hechos mismos, sino que se constituyen como tales durante el transcurso del proceso investigador. Luego lo que el historiador hace no es un registro de los hechos y sus conexiones sino la organización conceptual y significativa de ellos mismos en función de sus preconcepciones («prejuicios» o «expectativa de sentido», diría Gadamer). Con lo que las narraciones e interpretaciones que hace la historia serían el resultado de incorporar los hechos a un patrón previo de representación que no deriva de los hechos mismos.

La idea de que la relación entre historiador y realidad histórica estaba mediada ya existía mucho antes, claro, pero se atribuía las más de las veces a la ideología subjetiva del historiador. Hayden White nos habla, en cambio, de la variable del contexto cultural al que pertenece el historiador y que le viene impuesta. El punto de partida es que toda obra histórica consta de dos niveles, a saber: el explícito de los datos, teorías y explicaciones o narraciones y el implícito

de los supuestos subyacentes asumidos y aplicados inconscientemente por el historiador (Cabrera, 2005, p.117). Como nos decía Richard Rorty (2003, p.53): debemos abandonar

«la visión de que hay un punto final natural de proceso por el que se llega a la comprensión de la materia, la misa, de la *Iliada* o de cualquier otro objeto; algo así como un plano en el que ya hemos cavado tan hondo que nuestra pala se dobla. No hay ningún límite a la capacidad de imaginación humana, ningún límite a la capacidad para redescubrir un objeto y ponerlo así en un nuevo contexto».

De suerte que no existe un lugar exterior a la historia desde el cual quepa pensar la identidad de un problema a lo largo de un proceso de distintos intentos históricos por resolverlo.

En este sentido, el lenguaje que utiliza el investigador, contra la visión instrumental y denotativa del lenguaje, no es solo un medio para presentar resultados sino que afecta de forma directa a esos resultados. Porque el lenguaje implica siempre una estructura previa de comprensión de la realidad. Además, White dice que esos supuestos generales sobre el mundo humano no son entidades teóricas fruto de la observación de la realidad sino presupuestos implícitos sobre esta que operan como una variable independiente del proceso de conocimiento. De tal forma que el historiador opera dentro del lenguaje y no a través del lenguaje. Esto quiere decir que es el lenguaje el que establece los criterios de relevancia a la hora de seleccionar y ordenar los hechos, definir las preguntas, etc., y como todo código, hace posible pero a la vez pone límites a lo que puede decirse sobre la realidad. Pero una cosa es decir que el lenguaje condiciona lo que pueda decirse sobre la realidad y otra que lo determina. White (2000, p.394) mantiene que

«un análisis de cualquier tipo de texto debe tener en cuenta la forma en que usa los distintos códigos, a qué paradigma pertenece su lenguaje, y establecer qué puede decir sobre el mundo».

En palabras de Gadamer (2003, p.467) en *Verdad y método*:

«el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación».

Asimismo, la esencia misma de cualquier tradición que pretendamos estudiar se caracteriza igualmente por su lingüística. De forma que lo que llega hasta nosotros en forma de tradición lingüística no es lo que ha quedado, sino algo que se transmite, por ejemplo, a través de un relato directo en la que tienen su vida el mito, la leyenda, los usos y las costumbres. Sería un grave malentendido —nos dice Gadamer (2003, pp.476-477)— si para comprender pretendiéramos desconectar lo único que hace posible la comprensión:

«Pensar históricamente quiere decir en realidad realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado cuando intentamos pensar en ellos. Pensar históricamente entraña en consecuencia siempre una mediación entre dichos conceptos y el propio pensar. Querer evitar los propios conceptos en la interpretación no solo es imposible sino que es un absurdo evidente».

De hecho, subrayando lo dicho, después de Gadamer, la cacareada sentencia marxiana de las *Tesis sobre Feuerbach* que decía que los filósofos habían interpretado el mundo y su tarea ahora era decidirse a transformarlo debería reformularse así:

«Hasta ahora los filósofos han creído que solo interpretaban el mundo, pero en verdad lo transformaban».

Vattimo (2003:61)

Hayden White nos muestra como

«los acontecimientos ocurren y pueden estar más o menos atestiguados por las fuentes y los hechos son construidos conceptualmente, figurados a través de la imaginación y solo tienen existencia en el pensamiento y el lenguaje».

White (2000: 397)

Es decir, que la realidad proporciona los datos pero la forma de narrarlos e incluso de objetivarlos varía en función de la estructura conceptual de que se disponga en cada caso, que es al que convierte los acontecimientos (*events*) en hechos (*facts*). Así las cosas, queda claro que el historiador no descubre y representa sino que traduce y codifica mediante «protocolos de representación lingüística del presente» (Cabrera, 2005: 126).

La narración sirve para transformar en una historia una lista de acontecimientos históricos que de otra forma serían solo una crónica. Así, lo que hace el historiador es traducir los acontecimientos en ficciones, aunque se basen en hechos. La verdad de los acontecimientos no garantiza la verdad de las explicaciones. Con lo que el «criterio de validez» no puede depender del «contenido factual» y las interpretaciones históricas devienen «inconmensurables». Si se tratara de representar, sería lógico y relativamente fácil usar los referentes reales para verificar o falsear explicaciones, pero al producir significados, los recursos a la verificación o falsación empíricas son inviables. Por lo que para considerar cierta una interpretación histórica se depende de que

«haya sido forjada mediante categorías de una concepción general de la historia humana que esté culturalmente vigente y se ajuste a los patrones de significado de la audiencia», es decir, que haya «complicidad retórica entre historiador y lector para ganar la credibilidad y la autoridad epistemológica».

White (2000: 399)

Sobre el asunto de la corrección de una interpretación, para Gadamer (2003: 477)

«la vinculación a una situación no significa en modo alguno que la pretensión de corrección que es inherente a cualquier interpretación se disuelva en lo subjetivo u ocasional».

Comprender un texto significa saber que sigue siendo el mismo texto aunque pueda interpretarse de formas distintas y que esto no relativiza la pretensión de verdad de una interpretación dado que el carácter lingüístico le es inherente.

Gadamer argumenta que la lingüisticidad de la comprensión en la interpretación no genera un segundo sentido además del comprendido e interpretado. De hecho los conceptos interpretativos

«se determinan por el hecho de que desaparecen tras lo que ellos hacen hablar en la interpretación», con lo que «paradójicamente, una interpretación es correcta cuando es susceptible de esa desaparición».

Gadamer (2003: 478)

Aunque esta teoría de Whyte pueda considerarse excesivamente formal y, en los últimos años, se ha forjado una concepción histórica según la cual el lenguaje se gesta y transforma en interacción con el mundo, como veremos en el siguiente apartado sobre la historia conceptual y contextual, quedan claros algunos aspectos:

- Primero, la realidad que desestabiliza la explicación histórica no es la realidad del pasado sino la realidad del presente.
- Segundo, lo que provoca la decadencia de una explicación histórica no es la refutación empírica sino la crisis de la teoría que le sirve de base y que tiene lugar también en el presente.
- Tercero, el impacto de la realidad contra la explicación histórica no es directo sino mediado, a través de un patrón discursivo de significados perteneciente, siempre y una vez más, al presente.

3.1.2. Historia conceptual e historia contextual

La aparición de la **historia conceptual** (*Begriffsgeschichte*) fue una derivada del **giro lingüístico**, esta forma de entender la historia da importancia a los conceptos pero no buscando la corrección de su definición sino su forma de desplegarse históricamente (Vilanou, 2006: 36-37). Así la historia conceptual se encarga de estudiar el proceso a través del cual los conceptos se han articulado sincrónicamente al tematizar situaciones y diacrónicamente al asumir su modificación.

Dicho en palabras de Reinhart Koselleck (2003: 122), uno de sus mayores representantes,

«la historia conceptual clarifica también la diversidad de niveles de los significados de un concepto que proceden cronológicamente de épocas diferentes. De este modo va más allá de la alternativa estricta entre sincronía y diacronía, remitiendo más bien a la simultaneidad de lo anacrónico, que pueda estar contenida en un concepto».

La historia conceptual no es una historia de las palabras ni de los términos, dado que la *Begriffsgeschichte* parte de una premisa según la cual una palabra se convierte en concepto cuando se carga de connotaciones particulares y se condensa en una experiencia histórica. Por otro lado, como indica Koselleck (2003: 123),

«cada palabra, incluso cada nombre, indica su posibilidad lingüística más allá del fenómeno particular que describe o denomina. Una vez “acuñado”, un concepto contiene en sí mismo la posibilidad puramente lingüística de ser usado de forma generalizadora, de formar categorías o de proporcionar la perspectiva para la comparación».

Y las posibilidades de un concepto así como la interpretación y significado de un texto nada tienen que ver con la deriva fáctica que después, *ex post*, se haya otorgado a un determinado concepto o texto.

Koselleck trae a colación el ejemplo del *Mein Kampf* de Hitler.

«La historia subsiguiente que condujo a Auschwitz no es derivable necesariamente de *Mi lucha*. Todo habría podido suceder de modo diferente. Pero el hecho sucedido como ha sucedido ya no es un problema del texto o de la exégesis del texto. La realidad ha sucedido tal y como los hombres la han producido [...] Esta historia es más fuerte que toda derivación o documentación textuales *ex post*».

Koselleck (1997: 92)

Así las cosas, ningún análisis distanciado por el espacio ni el tiempo otorgan un sentido unidireccional a un texto, y no se puede pretender leer en ellas las causas explicativas unívocas del momento presente.

La perspectiva de la historia conceptual es una herramienta potente para comprender y cuestionar, por ejemplo, la educación social y sus prácticas educativas y socializadoras, el propio concepto de universidad o de universidad educadora, por ejemplo (Laudo y Payá, 2018). Desde ahí la historia conceptual ha puesto el énfasis en el estudio de cómo se articulan sincrónicamente los conceptos al tematizar situaciones y diacrónicamente en asumir su modificación semántica.

Más allá de la derivada de la **historia conceptual** de Koselleck que da más importancia al seguimiento diacrónico a través del tiempo, existe también otra deriva del giro lingüístico: la **historia contextual** al modo de Quentin Skinner (2007), la llamada Escuela de Cambridge que procede de la filosofía analítica y que se queda en un plano sincrónico estudiando los actos de habla y las re descripciones teóricas. La Escuela de Cambridge se basa en los actos de habla (*speech acts*) y destaca el sentido pragmático de los textos en un contexto temporal acotado, mientras que el planteamiento de la *Begriffsgeschichte* privilegia la semántica histórica y su compleja articulación diacrónica a través de los diferentes estratos temporales. Pero en síntesis, al referirse a esta doble dimensión sincrónica y diacrónica, tomadas conjuntamente, la historia conceptual-contextual rastrea las diversas significaciones de un concepto que se

encuentran acumuladas en una suerte de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje y que marcan las condiciones de posibilidad de las historias (Koselleck, 1993, 2003).

Por otra parte, y contra el peligro de idealización de una historia conceptual descontextualizada, o de una historia de las ideas que demasiado a menudo en nuestro entorno de la historia de la educación cae en el presentismo más flagrante, Skinner y lo que se denominó el giro contextual propone que para respetar y aprovechar las ideas de los que nos han precedido, hay que rechazar la sensación de proximidad o «familiaridad» por el simple hecho de leer un texto del pasado en la misma lengua o similar y proyectar las ideas de nuestro presente en el pasado. El objetivo es, a través de arraigar los textos en las convenciones lingüísticas de cada momento y espacio cultural,

«comprender lo que querían decir sus contemporáneos, recuperar las intenciones (actos ilocucionarios) y lo que esos textos dijeron o quisieron decir en el momento en el que se produjeron».

Oncina (2012, p.33)

En esta línea, el programa contextualista (Skinner, 2007, p.114) trata de combatir, entre otras, la **mitología de las doctrinas** (identificar autores con doctrinas y considerándolos sus inventores), la **mitología de la coherencia** (unificar interpretaciones hasta establecer una perspectiva coherente y sistemática de cada autor, aunque ni siquiera este la hubiera logrado o pretendido) y la **mitología de la prolepsis** (cuando el historiador asume que la intención del texto o autor tratado debe entenderse en términos de lo que en el presente de el historiador se considera un tema central y/o universal).

3.1.3. Implicaciones teóricas para la lectura y escritura de textos de historia de la educación social

En definitiva, de lo expuesto hasta aquí podemos sacar varias conclusiones. En primer lugar que las teorías de las que se sirva un investigador de lo social, sea una teoría epistemológica, metodológica u otra que verse sobre cualquier aspecto de lo social, son siempre proyecciones de un cierto imaginario. Un imaginario vinculado con la tradición vigente en ese momento dado. ¿Y cuando entra en crisis un imaginario? Cuando, en el curso de la aplicación práctica de sus supuestos y teorías, se pone de manifiesto que estos ya no se ajustan con el funcionamiento de la realidad o el curso real de la historia en el momento presente.

En segundo lugar, queda establecido el punto de vista según el cual entre el investigador de un fenómeno social y la realidad misma hay siempre una mediación lingüística, una mediación que consiste en un patrón o protocolo de interpretación que es inevitablemente lingüístico e histórico. Comprender cualquier realidad, teoría educativa, institución social, o texto histórico es solo

posible gracias a la existencia de un imaginario social que hizo posible ese fenómeno y al cual nosotros podemos acceder solo de forma aproximada y tentativa.

3.2. Utilidad de la historia de la educación social: cinco posibilidades de la Historia para las preguntas del presente

El relato del pasado (*Historie*) es algo muy distinto del pasado en sí mismo (*geschichte*). Decir exactamente lo que pasó o recrear cada segundo y cada sensación al modo que haría un cronista ideal (Danto) o *Funes el memorioso* (Borges), es condenarnos a no poder vivir la vida porque siempre estaremos un día por detrás de ella. El exceso de memoria (o el exceso de historia) atenta contra la vida, del mismo modo que su defecto o inexistencia.

Se nos abren, en consecuencia de lo expuesto más arriba, varios interrogantes respecto a la utilidad de la Historia para nosotros como estudiantes. Para resolver provisionalmente este entramado hemos elaborado cinco formas distintas de interpretar la Historia partiendo como pretexto del *dictum* ciceroniano de la *Historia magistra vitae*. La acepción clásica, la del autoconocimiento, la prognóstica, la posibilista, y la de comprensión del presente. Trataremos así de dilucidar cuál puede ser la vigencia de cada una de ellas para hoy en día y para nuestro propósito docente.

3.2.1. La historia *magistra vitae* clásica

Esta fórmula popularizada por Cicerón ha sido desde antiguo considerada como una especie de almacén de experiencias ajenas de las cuales podemos disponer para liberarnos de incurrir en los mismos errores que se cometieron en el pasado. Además, tal vez como reminiscencia del afán pedagógico de la Modernidad, está todavía bastante extendido en nuestros días el tópico de «quien no conoce su historia está condenado a repetirla». Una de las formas más recurrentes de poner la máxima de la que hablamos en práctica es usar las historias (*Historien*) como ejemplos. Así para Montaigne mostraban cómo derrocar cualquier generalización y, en cambio, para Bodin servían para encontrar reglas generales. Podían, como quien dice, ambos deducir cualquier cosa de la historia. Aunque, eso sí, para que pueda valer la comparación hay que suponer una constancia en la naturaleza humana y una similitud potencial entre los acontecimientos del mundo. La historia nos sería útil porque nos hace saber todo aquello que puede ser usado de nuevo en una ocasión similar. Y además el papel magistral de la historia servía al mismo tiempo de garantía y síntoma para la continuidad que fusionaba el pasado con el futuro.

A lo largo del tiempo algunos autores se opusieron a esa idea. Guiccardini, parecidamente a Aristóteles, sostenía que el futuro era siempre incierto e imprevisible, o Gracián, quien decía que, aunque sí era posible la previsibilidad, esta carecía de sentido puesto que lo que había de suceder era inevitable. Federico el Grande dijo que era

«una propiedad del espíritu humano el que los ejemplos no mejoren a nadie. Las necesidades de los padres se han perdido para los hijos, cada generación debe cometer las suyas propias».

Cf. Koselleck (2003: 48)

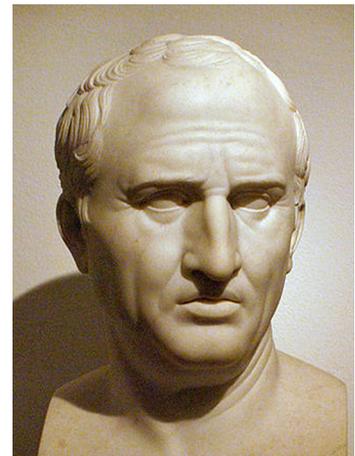
De hecho, si se aceptaba que las escenas de la historia mundial se repetían y solo cambiaban los nombres, es lógico pensar que esto era dado porque las distintas gentes protagonistas de la historia (*Geschichte*) no habían interiorizado, aun conociéndolas, las enseñanzas de la historia (*Historie*). Durante la segunda mitad del XVIII se fusionó la historia como conexión de acciones con su conocimiento, de forma que ya no podía enseñar del mismo modo que una *Historie* como informe ejemplar. Llegando a decir, por ejemplo, Gustav von Mevisen, que «la verdadera maestra es la historia [*Geschichte*] misma, no la escrita [*Historie*]».

El caso es que, como hemos podido ver con la Revolución Francesa se pulverizó la ejemplaridad del pasado. El mismo Droysen (1986: 290) ya no creía en ella en su *Histórica* cuando también sentenciaba que por encima de las historias [*Historien*] está la historia misma [*Geschichte*]. Como igualmente en este aspecto Ranke (1795-1886), aunque desde una perspectiva un poco distinta, se lamentaba de que se le había atribuido a la historia (*Historie*) la tarea de instruir al mundo para el aprovechamiento de los años futuros, y que él como historiador no pretendía tan altas misiones, sino solo mostrar cómo había sido el pasado realmente. De hecho, solo siete años después del inicio de la Revolución, en 1796, Johannes von Müller escribía que

«no se encuentra en la historia lo que hay que hacer en casos particulares sino el resultado general de los tiempos y las naciones».

Koselleck (2003, 56)

Y finalmente Mommsen (1817-1903): la historia ya no es una maestra que proporciona la habilidad política de recetar, sino que ella es capaz de «enseñar solo dirigiendo y animando a la creación autónoma». Así las cosas, parecía que cualquier ejemplo del pasado, aunque se hubiera aprendido, llegaba siempre demasiado tarde. Quedaría así descartada para nosotros los educadores la vigencia de un primer uso de la historia *magistra vitae*.



Cicerón

Cicerón hizo famosa la expresión *historia magistra vitae*, entendiendo el estudio del pasado como un almacén de errores que nos permitiría no repetirlos. Pero parece que la propia historia ha demostrado que su afirmación era falsa.

3.2.2. La historia como autoconocimiento

En su ya clásica *Idea de la Historia*, R. G. Collingwood (2004) define la historia como un tipo de investigación que consiste en plantear preguntas, cuyo objeto es la *res gestae* —es decir, los actos de seres humanos realizados en el pasado—, que procede interpretando testimonios y que «sirve para el autoconocimiento humano».

Entendiendo por ese conocimiento, no el de las peculiaridades personales y lo que diferencia al hombre en cuanto hombre, sino el de su naturaleza en cuanto hombre.

Por eso para Collingwood (2004: 70) conocerse a sí mismo en tanto que miembro del género humano significa

«conocer lo que se puede hacer, y puesto que nadie sabe lo que puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho».

Es esta una acepción un tanto general y en cierto modo transversal a las demás pero muy valiosa, porque permite al educador reflexionar y, tal vez, darse cuenta, de cuáles han sido las respuestas de los humanos que le han precedido a situaciones con las que, salvando las distancias, puede encontrarse cada educador social ahora.

3.2.3. La historia prognóstica

La acepción **prognóstica** de la historia como maestra actúa bajo el postulado según el cual en la historia siempre acontece de alguna forma lo que está contenido en los datos preliminares.

Esto permite a Koselleck argumentar que la historia no es nunca del todo nueva y, como ha querido demostrar en varias ocasiones, es posible hacer predicciones con éxito apoyándose en las condiciones a largo plazo, estructuras persistentes y duraderas dentro de las que suele presentarse lo nuevo y las historias nuevas que vivimos como únicas.

Aquí se podría suponer una voluntad de intervenir en la realidad a partir del uso de la historia. Una recuperación de la historia como maestra de vida, no en el sentido clásico de imitación de acontecimientos singulares, sino en el sentido de una ciencia del pronóstico que pueda medir y sopesar los márgenes y las condiciones de posibilidad de acontecimientos. No obstante, la creciente diferenciación entre **experiencia** y **expectativa** que caracteriza a la Modernidad (el que lo que vaya a suceder no tenga que ver con algo que se recuerda

sino con algo que se proyecta), estaría llegando a una saturación que impediría la posibilidad de cualquier pronóstico futuro. Parece difícil utilizar así la historia para pronosticar resultados de proyectos.

3.2.4. La historia posibilista

Lo que en este punto trataríamos de averiguar no tiene que ver directamente con el hecho de sacar lecciones de los acontecimientos sucedidos en el pasado sino, más bien, con la posibilidad de usar la historia para tratar de responder mejor a una dificultad del presente. No se trata de aplicar recetas que se encuentren en la Historia. En las anteriores acepciones ya hemos visto que la historia no nos va a servir para evitar los errores (entendiendo el error como lo que no ha salido como nosotros queríamos). Pero sí nos puede ayudar, en la línea de lo que decía Mommsen, a la hora de afrontar y plantear creativamente el abordaje de un reto que se presente ante nosotros, aquí y ahora. Por otro lado, como ya hemos visto con Gadamer, todo pasado se interpreta desde el presente, y por eso el aparente salto que supondría usar el pasado para resolver el presente puede no ser tal o no tan grande como a primera vista pueda parecer. No hay un abismo entre que el pasado solo pueda ser interpretado desde el presente y preguntar al pasado por los problemas del presente porque, de alguna forma, lo cierto es que en última instancia ésta es la única forma posible de preguntar al pasado, es decir, con preguntas del presente.

Sería un uso de la historia inspirativo, en el que se buscan posibilismos en las tradiciones del pasado para resolver problemas del presente y proponer y practicar soluciones educativas que, en mayor o menor medida, hayan sido inspiradas por el estudio o el conocimiento del pasado educativo, de las soluciones que nuestros antepasados ensayaron a sus problemas educativos.

3.2.5. La historia como comprensión del presente

Ya hemos insistido en que el pasado solo adquiere sentido pensado en el presente. Además, tal y como dice Collingwood, el pasado viviente de la historia vive en el presente, pero no en la experiencia inmediata —como sostenía Dilthey— sino en el autoconocimiento del presente. Puesto que el pasado no es un pasado muerto porque sigue viviendo en el presente, el conocimiento del historiador o de cualquiera que se acerque a la Historia es conocimiento en el presente, se trata del autoconocimiento de la propia mente como la reactualización y revivificación presente de experiencias pasadas.

Para descubrir el significado de algo en un todo —esto es, para comprender— hay que considerar simultáneamente su pasado y su futuro. Dicho con otras palabras: de historia solo se puede hablar desde el futuro. Desde el futuro del pasado en cuestión, desde el presente en el que nos encontremos. No hay duda

que se trata siempre de responder una pregunta formulada y con su fuente de sentido en el presente. En esta tesitura, la historia y el estudio de la tradición siempre tiene carácter de respuesta. Si la historia de la educación social y el estudio de la tradición tienen un sentido es el de responder a las preguntas que nos formulamos en el presente y que nos ayudan a comprenderlo.

4. La historia de la educación social en el siglo XXI. Sentido y disciplina académica

Como punto de partida y referente para abordar el presente y futuro de la historia de la educación social, nos apoyamos en el concepto de **sociedad red** contemporánea (Castells, 2006), la cual está formada por una estructura social, compuesta por redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información. En este sentido, la estructura social actúa como el acuerdo organizativo de los seres humanos en la relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder expresados mediante la comunicación significativa codificada por la cultura.

Si hasta ahora, las redes eran una extensión del poder centrado en lo alto de algunas organizaciones que configuraron la historia de la humanidad (manteniendo determinadas jerarquías de sabiduría o conocimiento), en la actualidad, la cultura de libertad ha sido decisiva para producir las tecnologías red, que además de servir de infraestructura esencial para la globalización, la descentralización y la creación de redes, han posibilitado (o pueden posibilitar) una democratización y circulación libre del conocimiento.

Así pues, hay que destacar aquí el concepto de red social (no nos estamos refiriendo a redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram), es decir, la sociedad red en la cual habitamos, una sociedad contemporánea construida en torno a redes personales y corporativas operadas por redes digitales que se comunican a través de Internet. Esta estructura social es propia de este momento histórico y es el resultado de la interacción entre el paradigma tecnológico basado en la revolución digital y determinados cambios socioculturales. Se trata de una reinterpretación de las relaciones, incluidos los sólidos lazos culturales y personales que podrían considerarse una forma de vida comunitaria en base a intereses, valores y proyectos individuales.

Dibujado muy brevemente el contexto de sociedad red en el cual nos encontramos, ¿cuáles son las repercusiones para la historia de la educación social? (Payà, 2020) La respuesta es clara: en todo, porque influye tanto a nivel de disciplina académica (¿para que nos sirve la historia de la educación social?) cómo de investigación (¿cómo construimos la historia de la educación social?). En primer lugar, como disciplina académica (¿para que nos sirve la historia de la educación?), anteriormente otros especialistas en la materia ya han intentado formular respuestas a la siguiente cuestión: ¿con qué historia de la educación tenemos que formar a los educadores sociales? (Comperé, 1995; Char-

tier, 2008; Carvalho y Gatti, 2011). En nuestro contexto, podemos afirmar que la historia de la educación social debería favorecer, entre otras cuestiones, el hecho de aprender a pensar históricamente,

«adquirir estrategias de pensamiento propias de la disciplina para conocer mejor el pasado, comprender el presente y afrontar el futuro socioeducativo con una perspectiva más consciente».

Domínguez Castillo (2015: 8-9)

Por eso, compartimos con Antonio Viñao (Viñao, 2005: 55) que la mirada histórica ofrece:

- La comprensión genealógica de la realidad educativa como construcción social e histórica, fruto de una serie de continuidades y cambios dentro de procesos de larga duración.
- Una perspectiva crítica y desmitificadora del pasado.
- Una manera de observar la realidad que muestra su temporalidad.
- Un enfoque que muestra la complejidad y diversidad de lo real, lo cual favorece el desarrollo del pensamiento narrativo.

Más allá del sentido formativo de la historia de la educación social y de las acertadas características que le confiere Viñao, las cuales subscribimos íntegramente, queremos plantear aquí algunas sugerencias de lo que nuestra disciplina puede aportar como respuesta a algunas de las necesidades educativas presentes en la sociedad red:

1) Consideramos que en una universidad de masas donde el alumnado puede ser considerado como cliente consumidor en un mercado de educación superior (capitalismo cognitivo), la historia de la educación social puede ayudar a desarrollar el espíritu crítico (criterio propio) y un pensamiento individualizado de cada alumno como ciudadano que defiende la reflexión personal y colectiva. Se trata de recuperar la «formación de personas» en una propuesta de educación integral que defendían los hombres y mujeres próximos a la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

2) Por otro lado, los estudiantes universitarios nativos digitales están acostumbrados a una lectura vertical microencapsulada propia de las redes sociales (un ejemplo de esto es la información contenida en un tuit de 280 caracteres), con una gran capacidad de procesamiento de mucha información a la vez, pero propia de la inmediatez, la síntesis, la información etérea y los titulares. Frente a esto, la historia de la educación social y la lectura analítica y reflexiva de fuentes históricas, puede facilitar en el alumnado una mayor riqueza de vocabulario, expresión y comunicación, luchando, así mismo, contra el presen-

tismo, creando una conciencia histórica y genealógica de quién somos y de dónde venimos, así como un sentimiento identitario, de pertenencia y colectivo frente a un individualismo.

3) Los actuales planes de estudios de los grados universitarios (también los relativos a las ciencias de la educación) han sido estructurados curricularmente por competencias «de empleabilidad». El ensalzamiento de las disciplinas «útiles» y «aplicables» en el mercado laboral actual son fruto de una simplificación tecnocrática y mercantilista de la formación universitaria asociada exclusivamente a la inserción laboral. Sin embargo, la historia de la educación social como disciplina puede favorecer la construcción de otro conocimiento más reflexivo y estructurado por competencias profesionalizadoras (*soft skills*, no exclusivamente «didácticas» de aplicación de recetas o etiquetadoras de individuos) que sirvan a la sociedad actual y futura.

4) La sociedad red se enfrenta a una saturación de información y desinformación digital global e inmediata, así como al liderazgo y seguidismo de gurús o «constructores o líderes de opinión» (*influencers* políticos, sociales e incluso pedagógicos). Frente a esto, la historia de la educación puede facilitar la concienciación de que todo no está en Internet, mediante otras fuentes de información que ayudan a contrastar y luchan contra la posverdad y las noticias falsas. La construcción de conocimiento (no la simple repetición) mediante la reelaboración de la información —con el acceso a fuentes primarias— para construir un relato propio y crítico, y transformarlo posteriormente en conocimiento, es una competencia que se puede trabajar gracias a la historia de la educación social.

4.1. Metodología de la investigación histórico-educativa

4.1.1. El método de investigación en la ciencia histórica

La historia, al igual que la ciencia, alcanza dos dominios: la naturaleza y el espíritu o cultura. La historia natural comprende solo una parte de la ciencia natural, la de los objetos concretos. La historia en sentido estricto es la historia humana, es decir, la historia de la cultura y los hechos realizados por la humanidad en el transcurso de los siglos de acuerdo con la intervención de múltiples factores.



La universidad es una institución que es mucho más que una expendedora de títulos fundamentados en la «empleabilidad».

El fundamento de la ciencia histórica se basa en la posibilidad de una investigación que permita reconstruir el pasado, y la tarea del historiador es orientar en el vasto campo de los siglos vividos por la humanidad. Pero esto resulta altamente complejo, sobre todo analizado en el marco de la polémica en torno a la científicidad de la historia. Además, los historiadores no han coincidido siempre ni en las actividades que exige el método histórico, ni en sus denominaciones. Aunque, como expresa Ruiz Berrio (1997), puede afirmarse que hay tareas que la ciencia histórica ha necesitado resolver: la investigación de los hechos (heurística), la interpretación y reconstrucción del pasado (hermenéutica) y la exposición.

Para el primero de estos problemas el historiador tiene que acudir a varios métodos que le suministrarán el conocimiento natural de los hechos, y le asegurarán de su exactitud o concordancia. Sin entrar en el debate sobre su carácter unívoco o polivalente, es verdad que la utilidad del método es servir al objeto para el cual se emplea, cumpliendo las condiciones de adecuación y rigurosidad. El método será adecuado cuando sea apto para llegar —o aproximarnos todo lo posible— al conocimiento de la realidad que se investiga, cuando nos permita conocer aquello para cuya averiguación se utiliza. Será riguroso si se aplica correcta y cuidadosamente. De acuerdo con esto, para muchos autores la historia posee un método propio, denominado método histórico, puesto que el estudio del pasado exige un conocimiento elaborado en función de un método sistemático y riguroso. Además, se trata de un método que participa de los planteamientos metodológicos generales de las ciencias que estudian los fenómenos humanos y sociales, pero que se caracteriza para traducirlos en una disciplina concreta, en este caso la historia (Aróstegui, 1995).

El trabajo del historiador empieza con la búsqueda de los datos o antecedentes, es decir, con los conocimientos heurísticos: el testimonio, la tradición, los restos del pasado, y con el estudio de cuántos medios de transmisión existen para el conocimiento del pasado. En segundo lugar procede la crítica o reflexión sobre estos datos. Esta puede ser externa: investigación circunscrita a la autenticidad de los documentos o fuentes históricas, y crítica interna, cuyo objeto es descifrar el contenido y valorar la importancia del documento histórico, el cual comprende, a su vez, varias cuestiones cómo son la fuerza probatoria de los testimonios, careo valorativo y preferencia, y, además, el aspecto relativo a la sinceridad y aptitud del testimonio. Aunque en la actualidad este enfoque obsesionado con el problema de la autenticidad de los documentos parece superado. No es que no sea considerado pertinente, sino que se prioriza que el historiador tenga en cuenta que los hechos históricos representan fenómenos de naturaleza muy diversa, son hechos complejos, tienen diferente grado de generalidad, están determinados por la época, lugar, raza, cultura, y ofrecen diferente grado de certidumbre. Finalmente, el tercer aspecto de la metodología histórica lo constituye la exposición, lo cual comporta desarrollar las ex-

plicaciones pertinentes y exponer el trabajo histórico realizado. Esta tarea no viene tampoco prescrita por determinadas reglas espacio-temporales, a la manera de los principales géneros literarios, sino que viene condicionada por el objeto de estudio, tal y como lo entiende el autor. El investigador ordenará su texto en función de las preguntas planteadas en el inicio de la investigación. No bastará con conocer las reglas de la narración, sino que tendrá que completar este conocimiento con el de las exigencias de la explicación histórica.

Por lo tanto, puede afirmarse que el historiador tiene que realizar una verdadera operación histórica. El desarrollo de esta operación histórica, a través de un conjunto de prácticas y reglas concretas, constituye en última instancia el trabajo propio del historiador. Este trabajo supone la aplicación del método histórico a través de unas etapas o fases de toma de decisiones, no necesariamente lineales, y que incorpora todos los planteamientos metodológicos actuales dentro de una concepción amplia de la historia (Corts, Ávila, Calderón y Montero, 2001).

4.1.2. Fases en la investigación histórico-educativa

La investigación en historia de la educación social, como ciencia histórica, participa de los mismos pasos que el método de investigación histórico. Al organizar una investigación histórica, básicamente tienen que realizarse las siguientes operaciones: planteamiento de la investigación, elaboración de hipótesis y modelos, selección de las fuentes, análisis de la documentación, verificación de las hipótesis y construcción de la síntesis explicativa (Tiana, 1988; Ruiz Berrio, 1997; Corts, Ávila, Calderón y Montero, 2001).

Planteamiento de la investigación

La primera de las tareas que surge en la investigación es la elección del tema a investigar, elección que puede estar determinada por varias causas, que se convierten en los criterios de selección del tema: interés personal, relevancia social y científica, originalidad y viabilidad. La selección concreta del tema a investigar tiene que ver con la situación de la cual parte el investigador (el propósito de su investigación, su inserción profesional, sus intereses personales) y con las circunstancias en que se sitúa (disponibilidad de tiempo y de recursos, posibilidad de acceso a las fuentes).

Este conjunto de variables pueden orientarle en una u otra dirección, enfocando su atención hacia un tema concreto. Este conjunto de variables tienen que atender, al mismo tiempo, a cuatro criterios amplios para la selección del tema:

- El **criterio de relevancia**, que incluye otros dos subcriterios: la relevancia social, que consiste en la posibilidad que la investigación histórica pueda contribuir a mejorar la comprensión de los problemas de su tiempo y entorno; y la relevancia científica, que consiste en la aportación que puede realizar a la mejora del conocimiento en su ámbito concreto de conocimiento.
- El **criterio de viabilidad**, que consiste a determinar si el tema, además de relevante, es accesible a la investigación. Esta viabilidad guarda relación, fundamentalmente, con tres aspectos complementarios: existencia de recursos documentales suficientes, acceso a los recursos humanos y documentales necesarios y disponibilidad de tiempo.
- El **criterio de originalidad**, que consiste en la posibilidad que el trabajo de investigación aporte una cosa nueva al conocimiento histórico actual, cubriendo una laguna existente o aportando una reinterpretación de hechos ya conocidos.
- El **criterio del interés personal**, que se justifica por el interés, la curiosidad o la motivación que despierta el tema concreto de estudio.

La selección del tema es el punto final de un proceso, que suele empezar con el acercamiento genérico a un determinado ámbito de estudio que atrae al historiador, continúa mediante la realización de un estado de la cuestión que se pretende estudiar, sigue por un primer sondeo de las fuentes documentales existentes y finaliza identificando el tema preciso de investigación. Resulta recomendable la selección de temas muy delimitados desde el punto de vista espacial, temporal e institucional. Y aplicando este criterio general a la historia de la educación social, habría que insistir en la conveniencia de adoptar periodizaciones que resulten significativas desde el punto de vista socio-educativo y no solamente desde la perspectiva de la historia política o desde otro tipo de consideraciones parecidas. La necesidad de moverse en unas coordenadas específicamente educativas, incluso tomando en consideración los procesos históricos generales, es una constante que aparecerá de nuevo en etapas posteriores de la investigación histórico-educativa.

El segundo paso es la construcción del marco teórico y el planteamiento de preguntas e hipótesis. En función del marco teórico, se plantean las hipótesis o las premisas e interrogantes que nos sugiere la investigación. En el campo de la historia, las hipótesis no solo se formulan en función de las preguntas explicativas (¿por qué?), sino también de las factográficas (¿qué fue?) y por las teóricas, que buscan algunas leyes generales que puedan extraerse de los hechos analizados. Conviene que estén claramente formuladas, porque constituyen la más importante de las técnicas mentales en la investigación y orientan todo el proceso investigador.

Finalmente, hay que subrayar que en esta primera etapa del proceso de investigación histórica se pone de manifiesto la importancia del «conocimiento no basado en fuentes». Se trata de un conjunto de conocimientos previos al trabajo de investigación propiamente dicho, es decir, no derivados directamente de la explotación documental, que el historiador aplica para definir su objeto de estudio, para formular sus preguntas a partir de los problemas detectados, para elaborar el marco teórico general y para establecer sus hipótesis de trabajo. Este conocimiento procede de la experiencia general del historiador, de los resultados de investigaciones previas y de las aportaciones de otras disciplinas. Se trata de un conocimiento estructurado internamente en dos grandes categorías: el conocimiento corriente, basado en el sentido común, el conocimiento del periodo y la visión popular del mundo; y el conocimiento científico, que incluye las disciplinas auxiliares de la historia, el conocimiento histórico, el teórico, el procedente de otras ciencias y el que proporciona la metodología.

Determinación y localización de las fuentes

La segunda fase de la investigación es la que tradicionalmente se ha denominado heurística, que consiste en la búsqueda y recogida de los datos que permitan acercarse al problema a investigar. Esta fase engloba tres tipos de actividades: la determinación de las fuentes, la localización de las fuentes y la recogida de los datos.

El concepto de fuentes ha experimentado un notable cambio y para algunos historiadores la propia definición del término se amplía notablemente, recogiendo no solo su naturaleza, sino el papel del investigador en su utilización:

«...aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a través de la cual puede inferirse algo sobre una determinada situación social en el tiempo».

Aróstegui (2001: 380)

Aunque lo que pone de manifiesto esta definición es la amplitud y el carácter heterogéneo del término, por lo cual podría decirse que lo que verdaderamente caracteriza la situación acerca de las fuentes es la revisión del propio concepto, lo cual ha obligado a llevar a cabo un nuevo planteamiento de sus procedimientos y sus denominaciones. Por ahora, se tiene el convencimiento que para hacer historia de la educación no se necesitan únicamente las fuentes. De hecho, son, sin duda, muy necesarias pero no son suficientes. La información que el historiador obtiene de las fuentes, constituye, como veremos más adelante, un desafío, puesto que requiere de este una serie de competencias y destrezas que van más allá de la pura recogida de datos. Además, la ampliación del alcance de las fuentes, es decir, de dónde se puede sacar información de contenido educativo, hace todavía más compleja la tarea del investigador, a la vez que se enriquece el campo de investigación.

Así pues, desde el punto de vista de las fuentes, el trabajo de investigación histórica en educación puede ser considerado a dos niveles: en un primer y determinante nivel, qué se investigará, a lo cual ya se ha hecho referencia con anterioridad, y en un segundo nivel estaría la búsqueda de la información pertinente para nuestra investigación. Sobre este último aspecto existen numerosas clasificaciones que organizan el tipo de fuente en función de varios criterios. Así, la primera división que tradicionalmente se ha venido estableciendo es la distinción entre fuente primaria o directa y secundaria o indirecta, dependiendo de la vinculación al tema. En este sentido, las primeras son aquellas que están relacionadas directamente con lo que se investiga y que nos ha llegado por transmisión oral, escrita o figurada. Las fuentes secundarias son aquellas que guardan una relación indirecta o proceden de testigos que no presenciaron los hechos. Tanto las unas como las otras pueden proceder de testimonios voluntarios e involuntarios y pueden ser escritas o no escritas. Con relación a esta última categorización, a continuación, se presenta el que podría entenderse como una recopilación de las posibles fuentes que actualmente ofrece la historia de la educación social:

1) Fuentes escritas

Son las más frecuentes y las más utilizadas para desarrollar el discurso en la investigación histórico-educativa. Una primera clasificación general de este tipo de fuentes distingue entre los textos impresos, los documentos inéditos y las publicaciones periódicas.

- Los **textos impresos** (fuentes bibliográficas) engloban lo que sería, por un lado, los tratados, las obras que contienen programas educativos concretos, las que recogen experiencias, las que recrean la vida de determinadas instituciones, las autobiografías y las biografías de educadores, las colecciones legislativas, inscripciones, reglamentos de centros, obras literarias, censos, estadísticas, etc. Por otro lado, también estarían las colecciones y repertorios documentales, las antologías de textos educativos, los diccionarios, enciclopedias; y la bibliografía propiamente dicha, un conjunto heterogéneo de obras (de divulgación, monografías, de síntesis, manuales de historia de la educación, etc.). También se incluiría en este grupo las publicaciones periódicas, revistas especializadas en historia de la educación social, revistas, boletines, o cualquier otra publicación relacionada con temas educativos.
- Los **documentos inéditos o manuscritos** (fuentes documentales) constituyen los testimonios más directos con los hechos historiados que no han sido publicados. En este grupo se incluirían la correspondencia, los diarios y las memorias, los informes de inspección, circulares y comunicaciones administrativas, expedientes instruidos a educadores, cartas fundacionales, libros de actas, registros de matrícula, inventarios de mobiliario y material didáctico, reglamentos disciplinarios, etc.

- Las **publicaciones periódicas** (fuentes hemerográficas), se refieren fundamentalmente a la prensa, tanto de carácter de divulgación como la especializada. Dentro de este grupo habría que señalar los periódicos, las revistas, los boletines, etc.

2) Fuentes orales

Las fuentes orales constituyen un tipo de información que complementa a las fuentes documentales. Su utilización supone rescatar la historia viva en la memoria de los que fueron protagonistas y testigos de los hechos historiadados. Al hablar de fuente oral cabe distinguir entre lo que serían las tradiciones orales, como saber acumulado y transmitido por generaciones (poemas, canciones, relatos) y el testimonio oral, en el cual se recoge información directa (grabaciones y transcripciones) de las personas que han protagonizado el momento histórico.

En la investigación histórico-educativa la utilización de este tipo de fuentes ofrece muchas posibilidades para el estudio de determinados fenómenos educativos. Las fuentes orales no solo son útiles cuando existe una carencia de documentos específicos (fueron destruidos o se deterioraron), sino porque aporta nuevos enfoques sobre los hechos. En este sentido serían consideradas como valiosas fuentes: los testimonios orales de alumnado, educadores, familiares, inspectores, en definitiva, cualquier persona relacionada con el mundo de la educación, recogidos a través de entrevistas, cuestionarios, grabaciones o cualquier apoyo que permita mantener el testimonio vivo.

3) Fuentes icónicas gráficas

Las nuevas tendencias historiográficas ponen de manifiesto la importancia de la imagen en la historia de la comunicación humana. Igual que sucede con las orales, este tipo de fuentes constituye un complemento al estudio de la historia de la educación social, puesto que tienen un gran valor, no solo como complemento del texto escrito, sino como representaciones en sí mismas. En este grupo estaríamos hablando de fotografías, mapas, ilustraciones, cromos, símbolos, esculturas y pinturas. Aunque también aquí es necesario distinguir con propiedad entre imágenes coetáneas, consideradas fuentes o documentos primarios, y reinterpretaciones realizadas, como en el caso de la pintura de historia del siglo XIX, que exigen un tratamiento diferente.

Un nuevo grupo de fuentes que entrarían dentro de este grupo serían las audiovisuales. Estaríamos hablando de vídeos, películas, montajes musicales, cine, etc. Son fuentes que constituyen, sin lugar a dudas, una manifestación excelente de la cultura de la sociedad en que se generan y que se acercan al análisis de la sociedad desde una perspectiva nueva. Con la televisión o Internet,

las imágenes entran a las casas y ejercen una enorme influencia sobre las ideas, las opiniones y las costumbres. Además, funciona como medio para ofrecer información a través de documentales, programas especializados, etc.

4) Fuentes instrumentales, materiales o arqueológicas

De la misma forma que una fotografía o una carta, los denominados «objetos pedagógicos» son fuentes representativas de la vida cotidiana del quehacer histórico-educativo. Se trata de testimonios directos que nos ayudan a recomponer la realidad auténtica de la enseñanza en diferentes periodos, a la vez que proporcionan elementos de análisis para estudiar la evolución y las diferencias entre unas épocas y otras.

Con relación a la localización de las fuentes, esta vendrá determinada por su propia naturaleza. Así, el investigador, en el proceso de búsqueda de información, se encontrará ante unas necesidades amplias, complejas y variadas que le requerirán la consulta de una gran variedad de fondo de archivos, catálogos de bibliotecas, bases de datos especializadas y/o fuentes audiovisuales. Aunque a pesar de los esfuerzos y continuos avances de muchas instituciones, sociedades, etc., para organizar y digitalizar sus recursos, en materia de historia de la educación todavía existen numerosos archivos, bibliotecas y centros de documentación no digitalizados, haciéndose imprescindible la búsqueda *in situ* de la información objeto de estudio.

Una vez finalizada esta fase de selección y localización de fuentes, el historiador tiene que recoger las que más puedan interesarle, de una manera sistemática y organizada, con el objetivo de empezar el trabajo sobre ellas. El éxito de esta tarea radica, en buena parte, en la correcta orientación de la recogida de los datos, para evitar la dispersión y la pérdida de tiempo. Una primera regla importante es no entrar de pleno en la recolección de datos antes de tener un tema muy delimitado e hipótesis de trabajo claramente formuladas, puesto que estos son los criterios de pertinencia a través de los cuales se pueden seleccionar las fuentes y datos efectivamente útiles para la investigación que se lleva a cabo. De este modo, el historiador procederá sistemáticamente pero también ordenadamente. Lo cual no quiere decir que no se tome en consideración el residuo de sorpresa, aventura o estocástica que encierra toda búsqueda documental.

La crítica histórica

La tercera fase es la crítica histórica, cuya misión es determinar el grado de acuerdo existente entre los datos transmitidos por la fuente y los hechos históricos.

Esta etapa se ha conocido tradicionalmente con el nombre de **crítica histórica o hermenéutica** (Moreu y Prats, 2010), aunque en la actualidad recibe nuevas denominaciones, como consecuencia de la expansión de sus propósitos y procedimientos. Las operaciones que realiza con el objetivo de determinar su autenticidad suelen conocerse con el nombre de **crítica externa**, mientras que las que pretenden asegurar su grado de fiabilidad se denominan **crítica interna**. Sin embargo, la práctica que realiza el historiador demuestra que existen notables interconexiones entre los dos procesos y que el estudio de la fiabilidad y de la autenticidad de una fuente determinada demuestra que suelen estar muy relacionados entre sí.

1) Crítica externa

La crítica externa o de autenticidad de las fuentes es la primera de las dos fases que pueden distinguirse en esta etapa del método histórico y alcanza a su vez tres tipos de operaciones: la crítica de procedencia, la de restitución y la clasificación crítica de los textos. La crítica de procedencia suele definirse como el conjunto de procedimientos que aplica el historiador para determinar la fecha, el lugar de origen y la autoría del documento. Con ellos pretende conocer con exactitud los datos necesarios para llevar a cabo un correcto tratamiento de sus fuentes. En muchas ocasiones, la fecha, lugar y autoría de los documentos que utiliza están perfectamente establecidos, pero no faltan los casos en que el uno o el otro de estos elementos es desconocido o impreciso.

A esta crítica de procedencia sigue después la de restitución, que tiene por objetivo el restablecimiento del documento en su estado original, eliminando los errores, las modificaciones y las falsificaciones que se hayan introducido. Las causas de estos errores pueden ser muy diversas: errores accidentales, errores debidos al juicio del copista y errores voluntarios, sistemáticos y fraudulentos. La tarea del historiador consistirá, por un lado, a restablecer la forma original de los documentos y, por otro, a descubrir el sentido y la intención con que fueron escritos tales documentos.

Finalmente, la clasificación crítica de los textos consiste en distinguir adecuadamente las fuentes directas de las indirectas. Esta operación contribuye a depurar los documentos utilizados, puesto que la percepción que varios observadores tienen de unos mismos hechos es diferente y, en consecuencia, la acumulación de pasos intermedios entre el fenómeno y su registro aumenta las posibilidades de distorsión.

2) Crítica interna

La crítica interna de las fuentes se centra en la determinación por parte del historiador de la credibilidad o fiabilidad de los documentos que utiliza. Su objetivo consiste en la valoración de la veracidad de las fuentes o de la fiabilidad de los informantes. Esto implica conocer la competencia del autor para informar sobre los hechos que relata, valorar las fuentes de información que

utiliza y contrastar su testimonio con otros disponibles. Dicho de otro modo, se trata de determinar en qué medida la información que se nos transmite corresponde a la realidad de los hechos. Consiste en llegar a establecer los hechos históricos, es decir, tener en cuenta las diferentes subjetividades: la del historiador, pero también la de sus informantes y la de su público. Esta aceptación de la subjetividad tiene varias implicaciones. En primer lugar, exige aceptar que el historiador no trabaja en el vacío, sino en un medio de inserción profesional (una profesión liberal, un lugar docente, etc.), que constituye su apoyo y condiciona su producción, tanto por las servidumbres como por los privilegios que comporta, y que hace posibles ciertas investigaciones e imposibles otras. En segundo lugar, exige extraer todas las consecuencias posibles del carácter «construido» de los hechos históricos y del papel que en esta construcción ejerce el historiador. En tercer lugar, supone aceptar la subjetividad de los lectores, un verdadero **nosotros** que se sitúa frente al autor.

Explicación y síntesis histórica

La siguiente fase del método es la explicación y síntesis histórica. En este momento el investigador tiene que empezar a dar respuestas a los interrogantes básicos de la investigación, es decir, es la fase final del proceso de investigación, en la cual se retoma, en lo referente a los objetivos que se plantearon, las preguntas que se establecieron y las hipótesis que se formularon. Esta explicación tiene que hacerse a través de un análisis de las causas (explicaciones causales) que provocan el fenómeno (o fenómenos) estudiado (¿por qué se produjo?).

Finalmente, la denominada síntesis histórica permitirá la verificación de las hipótesis mediante su aceptación, rechazo o corrección. Para llevar a cabo esta tarea, el historiador puede realizar varias operaciones: reconstruir la estructura de un determinado sistema y su funcionamiento interno (síntesis estructurales); reconstruir las secuencias cronológicas y causales entre los fenómenos estudiados (síntesis genéticas); o mostrar las secuencias genéticas de los hechos, sin romper las estructuras (síntesis dialécticas).

La construcción del discurso histórico-pedagógico

La última fase de la investigación es la construcción del discurso histórico-pedagógico. Es la etapa en la cual se redactan los resultados de la investigación.

Esta etapa no finaliza con la mera exposición de los resultados de la investigación, porque su realización implica una serie de problemas como son los relativos a la formalidad del discurso, a su esencia y a la integración de la historia en la educación. Ciertamente, todo discurso histórico es una narración, en el sentido que consiste en la aplicación de un conjunto de reglas retóricas para

disponer, organizar y exponer una serie de acciones, pero esto no quiere decir que se trate de una narración ficticia, exclusivamente literaria, sino que mantiene una pretensión de veracidad y de cientificidad, sin la cual perdería su estatuto epistemológico. El historiador no es un simple narrador, como podría ser un novelista o un poeta, sino que tiene que explicitar las razones que le traen a mantener tal posición frente a otra o a valorar tal factor en vez de otro. Así pues, hoy en día los historiadores tienden a buscar maneras narrativas que permitan simultanear el análisis de los acontecimientos con el de las estructuras, lo cual plantea nuevas exigencias metodológicas. La principal consiste en aceptar que el saber histórico no es una reproducción reducida del real, sino que su aproximación al saber real será siempre imperfecta. Supone aceptar el estatuto provisional y parcial de la construcción histórica, pero no implica adoptar una posición de completo relativismo con relación con la posibilidad del conocimiento histórico ni defender que la historia es una simple ficción, sino buscar nuevos apoyos documentales, volver a insistir en el análisis crítico de las fuentes para construir una narración del hecho histórico lo más próxima a su propia realidad histórica.

4.2. Investigar en historia de la educación social en la sociedad red

En la sociedad red podemos afirmar que vivimos de nuevo otra renovación historiográfica (y fundamentalmente metodológica) con la apertura a otras ciencias, en este caso la informática, que abre nuevos horizontes y nuevos problemas. También para la historia de la educación, los nuevos interrogantes abren a nuevas exploraciones, nuevas fuentes documentales, nuevas huellas y nuevas miradas, es decir, nuevas formas de examen con renovadas metodologías (Costa, 2018: 82).

En este sentido, el gran cambio lo constituyen las humanidades digitales, siendo estas una área de investigación, enseñanza y creación en la cual convergen las humanidades y la informática. Estas humanidades alcanzan numerosos y variados objetos de estudio, desde el diseño y mantenimiento de colecciones digitales hasta el análisis de datos culturales a gran escala. Incluyen tanto materiales y patrimonio digitalizados como artefactos originados en el medio digital y combinan las metodologías propias de las disciplinas humanísticas tradicionales (historia, filosofía, filología, lingüística, historia del arte, arqueología, música y estudios culturales) y de las ciencias sociales con el uso de herramientas informáticas (bases de datos, visualización de datos, recuperación de la información, minería de datos, estadística) y la edición digital.

Así pues, las humanidades digitales son una área que aplica los conocimientos de las TIC a los problemas de las ciencias humanas. Pero hay que destacar que no se trata únicamente de integrar nuevas herramientas al campo de las humanidades, sino de establecer un diálogo entre disciplinas que dé lugar a un movimiento unificador y acogedor. Las técnicas computacionales no son solo un instrumento al servicio de los métodos tradicionales, sino que tienen

un efecto en todos los aspectos de las disciplinas. En este sentido, van más allá de la narrativa y comprensión tradicionales, permitiendo la recombinación de las disciplinas, más allá del ambiente académico tradicional en el cual se suelen situar en compartimentos estancos y poco relacionados entre sí.

Los términos que han designado este fenómeno social y científico son muchos, desde el primigenio *Humanities Computing* hasta el actual *Digital Humanities* (Schreibman, Siemens y Unsworth, 2004). Respecto a las repercusiones y posibilidades académicas y científicas de las humanidades digitales en la historia de la educación, se han acuñado términos como Historia de la educación 2.0 (Payà, 2012) e *History of e-ducation* (Van Ruyskensvelde, 2014). Sea como fuere, no tenemos que olvidar la necesaria contextualización histórica (Popkewitz, 2013), porque, cómo hemos insistido anteriormente, no se trata solamente de aplicar diferentes técnicas de recogida y tratamiento de información sino de repensar la historia de la educación desde una óptica diferente, interdisciplinaria y global.

A modo de ejemplo, algunas de las herramientas informáticas y aplicaciones más significativas que han cambiado o están cambiando las maneras de investigar en historia de la educación las podemos clasificar en las siguientes categorías:

1) **Bibliotecas digitales, repositorios y recolectores.** La preservación, el acceso libre y gratuito en cualquier momento, la difusión y la visibilidad del patrimonio bibliográfico y documental (manuscritos, libros, fotografías, mapas, vídeos...) de colecciones digitales de archivos, bibliotecas, universidades, museos y particulares. Por ejemplo: Hispana, Biblioteca Digital Hispánica, Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico, Biblioteca Digital de la Real Academia de Historia, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, *Library of Congress*, *Europeana Collections*, PARES. Portal de Archivos Españoles, etc.

La Biblioteca Digital Hispánica

Biblioteca Digital Hispánica



La **Biblioteca Digital Hispánica** es uno de los muchos recursos en red disponibles. Esta es la biblioteca digital de la Biblioteca Nacional de España. Proporciona acceso libre y gratuito a miles de documentos digitalizados, entre los cuales se encuentran libros impresos entre los siglos XV y XIX, manuscritos, dibujos, grabados, folletos, carteles, fotografías, mapas, atlas, partituras, prensa histórica y grabaciones sonoras.

2) **Anotaciones, gestores bibliográficos y citas.** Ya sea para tomar notas, porque nos permiten realizar anotaciones y listas, organizarlas, etiquetarlas y compartirlas, incluso de manera colaborativa, y escanear y transformar en texto con el *smartphone* u otros dispositivos portátiles (por ejemplo: Evernote, Google Keep, OneNote, JotNot Pro). También como gestores bibliográficos para mantener y consultar nuestra biblioteca particular, permitiendo la lectura y anotación en PDF o la creación de bibliotecas colaborativas, entre otras funciones (Mendeley, Zotero). O bien como gestores de citas, importando metadatos y exportando automáticamente citas según normas APA, MLA, Chicago, Vancouver, etc. (*EasyBib, RefWorks*).

3) **Edición y almacenamiento digital de imágenes.** Apoyada en computadoras de imágenes digitales, podemos gestionar álbumes o bancos de imágenes (fotos, documentos escaneados o cualquier otra representación iconográfica), así como editarlos y trabajar con ellos como fuentes histórico-educativas (Adobe Photoshop, Google Photos, Gimp).

4) **Big data.** El almacenamiento y tratamiento de un conjunto de datos masivos que superan las estadísticas y las bases de datos nos pueden ayudar a conocer mejor una realidad (en nuestro caso educativa) difícil de analizar con pequeñas muestras o series históricas. Todavía no ha sido explotado en historia de la educación (sí que se utiliza con gran éxito en salud y medicina, marketing y finanzas, defensa y seguridad, industria, deportes, etc.), pero podría tener un gran valor a la hora de analizar a gran escala procesos histórico-educativos en el tiempo como, por ejemplo, absentismo, hábitos de lectura, procesos de enseñanza-aprendizaje o patrones de comportamiento.

5) Transcripción oral. Existen cada vez mejores herramientas que nos permiten transcribir entrevistas (historia oral) de voz a texto para poder editarlas y trabajar con ellas como fuente histórica (*Dictation.io, Speechnotes, Speechlogger*).

6) Análisis cualitativo. Estas aplicaciones informáticas nos facilitan la realización de análisis de la información por codificación, construcción de categorías y relación de diferentes textos y documentos para la investigación cualitativa (Nvivo, Atlas.ti).

7) Trabajo en red, herramientas colaborativas y *hubs* (espacios de encuentro). La sociedad red permite el trabajo colaborativo, compartido y a distancia, lo cual favorece la construcción de una inteligencia colectiva y un mapa común del pensamiento, así como compartir investigaciones con otros compañeros (Payà y Motilla, 2016; Payà, Duart y Mengual, 2016), a pesar de las distancias (Google Drive, Dropbox). Además de compartir documentos, podemos realizar escrituras colectivas que superan el tradicional «a cuatro manos» (TitanPad, Co-ment), tomar decisiones conjuntas (Appgree, Doodle, AgoraVoting) o realizar debates (Loomio Collaborative Decision Making).

Para finalizar estas reflexiones sobre las posibilidades y repercusiones de las humanidades digitales en la historia de la educación social, queremos insistir una vez más en la idea de que no se trata solo de integrar nuevas herramientas al campo de las humanidades, sino de establecer un diálogo entre disciplinas (historia de la educación social e informática, en nuestro caso). No se trata solamente de aplicar diferentes técnicas de recogida o tratamiento de información, sino de repensar la historia de la educación social desde una óptica diferente, interdisciplinaria, participativa, colaborativa y más global.

Resumen

En este módulo introductorio a la asignatura de *Historia de la educación social*, se han establecido los fundamentos disciplinarios que le dan sentido, pertinencia y consistencia académica y científica por la formación y desarrollo de la profesión de los educadores sociales en la actualidad. El conocimiento del pasado histórico-educativo permite una mejor comprensión, más holística y completa del presente sobre la génesis de los problemas y las invariantes pedagógicas y socio-educativas.

Para tal fin, el módulo empieza haciendo una reflexión muy fundamentada sobre el enfoque hermenéutico de la historia de la educación social, así como de los paradigmas historiográficos que la sustentan. La importancia de lo lingüístico y los conceptos clave para el pensamiento en perspectiva histórica como el imaginario social, la interpretación, la historia conceptual y contextual, así como algunas claves de análisis de la lectura y escritura de textos histórico-educativos, conforman el corpus de conocimiento o bagaje pedagógico sobre el cual hemos reflexionado. Nos hemos planteado la utilidad o funcionalidad de la historia de la educación social para intentar responder las preguntas del presente, en la historia como autoconocimiento, como prognosis, comprensión de los fenómenos de hoy o como posibilismo inspirador.

Finalmente, en el segundo bloque de contenidos nos hemos detenido a reflexionar sobre el sentido de la historia de la educación social en el siglo XXI como disciplina académica, así como a realizar una aproximación a la metodología de la investigación histórico-educativa (método y fases), haciendo una invitación a investigar en historia de la educación social en la sociedad red, aproximándonos a las potencialidades de investigación que abren las humanidades digitales, integrándolas con fuentes e instrumentos más clásicos y tradicionales propios de la ciencia histórica.

Bibliografía

- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Cabrera, M. Á. (2003). La crisis de lo social y su repercusión sobre los estudios históricos. *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, 2.
- Cabrera, M. Á. (2005). La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos. Ferraz, M. (Ed.), *Repensar la historia de la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cabrera, M. A. (2005). Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica. *Pasado y Memoria, Revista de Historia Contemporánea*, 4.
- Carvalho, M. M. C. de, y Gatti, D. (2011). *O ensino de História da Educação*. Vitoria: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chartier, A. M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?. *Historia de la educación*. Anuario, 9, 15-38.
- Collingwood, R. G. (2004). *Idea de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Compère, M. M. (1995). *L'Histoire de l'Éducation in Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Bern-París: Peter Lang, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Corts Giner, M. I., Ávila Fernández, A., Calderón España, M. C. y Montero Pedrera, A. M. (2001). *Historia de la Educación. Cuestiones Previas y perspectivas actuales*. Sevilla: GIEPES.
- Costa, A. (2018). *De la importancia y utilidad de la Historia de la Educación (o la responsabilidad moral del historiador)*. Moreno, P. L. (Ed.) – *Educación, historia y sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao, 67-99.*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Droysen, J. G. (1986). *Històrica*. Barcelona: Edicions 62.
- Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1997). Historia y lenguaje: una respuesta. Koselleck, R. y Gadamer, H-G. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- Husserl, E. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (1997). *Histórica y hermenéutica*. Koselleck, R. y Gadamer, H-G., *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia: Pre-Textos.
- Koselleck, R. (2003). *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. (1996). *La revolución copernicana*. Barcelona: Ariel.
- Laudó, X. y Payà, A. (2018). La idea d'universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente. *Educació i Història*, 32.
- Moreu, A. y Prats, E. (2010). *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Oncina Coves, F. (Ed.) (2013). *Tradición e innovación en la historia intelectual: Métodos historiográficos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Payà, A. y Mottilla, X. (2016). Web 2.0, social networks and the history of education in Spain: creating a scientific collaborative space. *History of education & children's literature*, XI(1), 249-263.

- Payà, A. (2012). Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en Educación Superior. Hernández Díaz, J. M. (Coord.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI), 695-702..* Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Payà, A. (2020). La historia de la educación en la sociedad red. *IX Encontro Ibérico de História da Educação: A Investigação em História da Educação – novos olhares sobre as fontes na era digital.* Oporto: CITCEM (en prensa).
- Payà, A., Duart, J. M. y Mengual, S. (2016). «Histoedu, redes sociales e historia de la educación: el pasado pedagógico desde el presente educativo». *Education in the knowledge society* (vol. 17, nº 2, págs. 55-72)
- Popkewitz, T. S. (2013). (Ed.). *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Methods and Knowledge.* New York: Palgrave Mcmillan.
- Rorty, R. (Ed.) (1967). *The linguistic turn. Essays in philosophical method.* Chicago: University of Chicago Press.
- Rorty, R. (2003). El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Para Hans-Georg Gadamer, en su centenario. Habermas, J., Rorty, R.,... Vattimo, G. *El ser que puede ser comprendido es lenguaje.* Madrid: Síntesis.
- Rorty, R. (2009). *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.
- Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. Gabriel, N. de y Viñao Frago, A. (Eds.) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales.* Barcelona: Editorial Ronsel, 165.
- Schreibman, S., Siemens, R. y Unsworth, J. (2004). *A Companion to Digital Humanities.* Hoboken, Nueva Jersey: Blackwell Publishing.
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia.* Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*, 14(1).
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos.* Barcelona: Paidós.
- Tiana Ferrer, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos.* Madrid: UNED.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books.
- Van Ruyskensvelde, S. (2014). «Towards a history of e-ducation? Exploring the possibilities of digital humanities for the history of education». *Paedagogica Historica* (vol. 50, nº 6, págs. 861-870).
- Vattimo, G. (2003). Comprender el mundo-transformar el mundo. Habermas, J., Rorty, R.,... Vattimo, G., *El ser que puede ser comprendido es lenguaje.* Madrid: Síntesis.
- Vilanou, C. (2006). Historia conceptual e Historia de la Educación. *Historia de la Educación*, 25, 35-70.
- Viñao, A. (2005). La Historia de la Educación: pasado, presente y futuro. Etrillo, F. (Ed.), *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana.* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 43-64.
- White, H. (1978). Interpretation in history. *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, H. (2000). An old question raised again: Is historiography Art or Science? (Response to Iggers). *Rethinking History*, 4(3).