

**LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO,  
COMPROMISO SOCIAL Y OBLIGACIÓN ÉTICA ¿EN FASE DE EXPANSIÓN O DE  
RETROCESO?**

*The History of Education as an analysis of knowledge, social engagement  
and ethical obligation. Expansion or reverse phase?*

LORENZO, Manuel Ferraz<sup>1</sup>

**RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis y la reflexión crítica de la Historia de la Educación, tanto en su dimensión de disciplina académica, como, también, ámbito de investigación; especialmente, en los actuales tiempos de ostensible falta de perspectiva histórica y de aplicación y pragmatismo en los contenidos educativos adquiridos en las universidades (sobre todo en las de los países desarrollados). A través de este artículo, trataremos de mostrar algunos de los caminos que le quedan a esta disciplina para no ser desbancada del currículum educativo tras la nueva configuración de los planes de estudios universitarios.

**Palabras clave:** Historia de la educación; Neoliberalismo; Reflexión crítica.

**ABSTRACT**

The present work has like aim the analysis and the critical reflection of the History of the Education, as much in its dimension academic discipline, as, also, field of investigation. Especially, in the present times of obvious deficiency of historical perspective and application and pragmatism in the acquired educative contents in the universities (mainly in the university of the developed countries). Across this article, we will try to show some of the ways that still has this discipline not to be displaced of the academic curriculum after the new configuration of the university plans of study.

**Keywords:** History of education; Neoliberalism; Critical reflection.

---

<sup>1</sup> Universidad de La Laguna, España.

¿Qué diablos es la verdad histórica? Sólo algo que fue dibujado y luego a ese dibujo establecido se lo rodeó de oscuridad para que la única imagen que pudiera ser vista, destacada, fuera esa que se quiere mostrar como verdad. La tarea es quitar todo lo negro, saber qué es lo que quedó sin contar, sin mostrar. (J. Saramago: *La Maga*, Buenos Aires, 30 de marzo de 1994. También, *José Saramago en sus palabras*, Alfaguara, Madrid, 2010, p. 284).

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla. (G. García Márquez: *Vivir para contarla*, Mondadori, Barcelona, 2002, p. 8).

## INTRODUCCIÓN

Como a todo gremio profesional, también a los historiadores e historiadoras de la educación nos invade una marca de estilo, una impronta en nuestros usos (en ocasiones abusos) docentes e investigadores, una especie de obediencia debida a nuestras tradiciones más sublimes, que a veces nos encierran en una torre de marfil y nos alejan de la sociedad y de los seres humanos que, con tanta vehemencia en nuestras reflexiones teóricas, tratamos de estudiar para analizar su evolución y las lógicas —no siempre comprendidas— de sus comportamientos. Afirmaba Lucien Febvre en su clásica obra *Combates por la historia*, que “aquí, en esta casa, dejemos bromear a los que van denunciando con una risita burlona nuestras impotencias. Sólo olvidan una cosa: en el origen de toda adquisición científica existe el no-conformismo. Los progresos de la ciencia son fruto de la discordia. De la misma manera que las religiones se refuerzan con la herejía de que se alimentan”<sup>2</sup>.

Ustedes se preguntarán con toda razón y con cierta desazón por qué digo esto; pues bien, si la historia en general, y la Historia de la Educación en particular, responde a requerimientos del presente —pues entiendo la historia, en su acepción más extensiva, como aquel saber que un grupo de personas de una época encuentra digno de consideración y estudio de otros grupos y de otras épocas, para conocer sus antecedentes y aprovechar el ejemplo que ofrece la larga duración—, lo primero que deberíamos plantearnos es, siguiendo a otros científicos sociales, ¿en qué tiempo histórico estamos? o, quizás mejor, ¿en qué sociedad vivimos? La pregunta es oportuna, al menos, como premisa operativa para saber qué buscamos, por qué buscamos, cómo buscamos y, tras ello, con qué nos conformamos<sup>3</sup>. Aunque no es objeto de esta intervención tratar de averiguar de manera exhaustiva una cuestión tan compleja e intrincada, no me resisto a obviar dos ejemplos clarificadores sobre el diseño social que algunos sectores representantes de las finanzas, la economía y la política demandan en

<sup>2</sup> FEBVRE, Lucien (1986): *Combates por la historia*. Ariel, Barcelona, p. 34 (edición original, 1953).

<sup>3</sup> SADER, Emir y GENTILI, Pablo (Comps.) (1999): *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires (edición original, 1995); CHOMSKY, Noam (2000): *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Crítica, Barcelona (edición original, 1999); DUBET, François y MARTUCELLI, Danilo (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Losada, Buenos Aires (edición original, 1998); BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal, Madrid (edición original, 1999); WALLERSTEIN, Immanuel (2007): *Geopolítica y Geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Kairós, Barcelona (edición original, 1991), JUDT, Tony (2010): *Algo va mal*. Taurus, Madrid; son sólo una selecta muestra de la amplia bibliografía existente sobre esta temática.

nuestros días, para saber de qué lado me sitúo y cuáles son los márgenes de la reflexión por los que va a discurrir el resto de mi exposición.

En septiembre de 1995, bajo el paraguas de la Fundación Gorbachov, “quinientos líderes económicos y científicos de primer orden”, que se consideraban lo más florido de la elite mundial y entre los que se encontraban George H.W. Bush, Margaret Thatcher, Vaclav Havel o Bill Gates, se reunieron en San Francisco (EEUU) para contrastar sus puntos de vista sobre el desarrollo de la nueva civilización. Con intervenciones que no debían sobrepasar los cinco minutos y con debates de no más de dos, para hacer más ‘eficaz’ la reunión, pronto se pusieron de acuerdo: “en el próximo siglo — es decir, en el actual— dos décimas partes de la población activa serían suficientes para mantener la actividad de la economía mundial”. El problema consistía en plantearse qué hacer con el 80% de la población restante, esto es, con la humanidad sobrante, cuya inutilidad había sido programada por la lógica más perversa del capitalismo liberal, globalizador e imperialista. La respuesta vino de manos de Zbigniew Brzezinski, antiguo consejero de Jimmy Carter y fundador en 1973 de la Trilateral: era necesario crear un cóctel de entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permitiera mantener de buen humor a la población frustrada del planeta<sup>4</sup>.

Más recientemente, el poderoso Club Bilderberg, que agrupa a presidentes de empresas, bancos, finanzas, jefes y ex-jefes de Estado, miembros de las monarquías europeas y personas de notable y solvente posición en el escenario capitalista internacional, se reunió en Sitges (Barcelona, España) en junio de 2010 bajo pretorianas medidas de seguridad. Allí se habló de temas económicos y políticos pero no se hicieron públicas sus conclusiones; lo más sonado fueron las manifestaciones de los grupos ‘antisistema’ que, a cientos de metros y por detrás de las vallas de protección, mostraban su desacuerdo con los convidados y con sus más que previsibles propuestas de resolución. Según recogía la prensa española, “El Club Bilderberg celebra anualmente una conferencia privada durante varios días con más de un centenar de destacados dirigentes mundiales e influyentes personalidades de diversos sectores, que asisten sólo por invitación. El encuentro, que cada año se celebra en un país distinto, es privado y casi secreto, y la discreción sobre lo que se habla es total”<sup>5</sup>.

En ninguna de estas reuniones, por lo que sabemos de lo poco trascendido, se habló de la importancia del pasado como legado para la construcción del futuro, del rescate de las tradiciones más enriquecedoras para velar por el porvenir de la humanidad en armonía con sus rasgos conformadores más específicos y característicos, de los contextos sociales en los que cada grupo social se socializa y relaciona para crear, a su vez, comunidades más amplias y dinámicas, de la racionalidad como garantía de indagación constante y autocorrección permanente, del conocimiento como atributo para hacernos a todos —y sin excepción— seres más conscientes y críticos, y así una larga lista de potencialidades consustanciales a la vida en sociedad. Es más que probable que pasados 15 años del banquete celebrado por los

---

<sup>4</sup> Vid. PETER MARTIN, Hans y SCHUMANN, Harald (1998): *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Taurus, Madrid (edición original, 1996); y MICHEA, Jean-Claude (2009): *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Ediciones Acuarela y A. Machado, Madrid, pp. 39-48 (edición original, 1999).

<sup>5</sup> LOBATO, Pere y Agencias de Información: “El influyente Club Bilderberg se reúne desde hoy en Sitges”. *El País*, 3 de junio de 2010.

'líderes mundiales' y unos meses después de reunirse el Club Bilderberg, los gobiernos, los círculos empresariales, algunas organizaciones sindicales y una parte importante de actores sociales (entre los que se encuentran ilustres eruditos), estén siguiendo al pie de la letra el mandato de estos y otros clubes igualmente herméticos (pero no tan secretos) como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, y que las reformas educativas y las estrategias en pro de la transmisión de la enseñanza que hoy se presentan como ideales y globales en todo el mundo, sólo sean una cortina de humo para salvaguardar esos —y no otros— intereses grupales.

Expresado de otro modo, estamos tan hipotecados en todos los sentidos de la vida y tan agotados de recursos naturales, intelectuales y morales necesarios para la supervivencia, que vivimos a expensas del futuro que algunos —como acabamos de hacer notar— han querido diseñar en contra de nuestros principios y a espaldas de nuestros intereses y opiniones. Un futuro que, dicho sea de paso, lejos de asociarse a un proyecto humanista, tiende a involucionar hacia una clara cosificación ajena a las más elementales pautas de justicia social y de comportamientos éticos, donde los directivos de las grandes multinacionales (Bill Gates, único empresario en el mundo capaz de ganar 5.214 millones de euros en un trimestre, estuvo en los dos encuentros) hurtan el poder de decisión —y por tanto, destruyen los fundamentos mismos sobre los que debe asentarse el actual modelo de democracia— en los Estados nacionales. Por ello, aunque se desconsideren —hasta despreciar— los ejemplos que nos han legado las generaciones que nos precedieron en una especie de cascada antihistórica, de la que sólo se rescata lo más crematístico y sensacionalista, tenemos la obligación moral de fijarnos en su grandeza para racionalizar nuestras acciones y rebajar el grado de nuestro sinsentido relativista y depredador<sup>6</sup>.

Debido a estas, y a otras razones que iré exponiendo a continuación, inicio mi andadura abogando por el rescate del pasado del olvido intencionado al que lo condena el presente (o el menos, determinada forma de entenderlo) no por reacción revanchista o cierta delectación, ni siquiera por imperativo romántico, caprichoso o erudito de agarrarnos a él como la hiedra parasitaria al árbol centenario, sino porque al recuperarlo desarrollamos las cualidades humanas indispensables para preservarnos a nosotros mismos como posible especie "pensante" en extinción. Para abordar estas ideas, dividiré el trabajo en cuatro apartados: en el primero, plantearé la necesidad de revitalizar la Historia; en el segundo, concebiré la Historia como método de análisis e investigación; en el tercero, aludiré al actual cuestionamiento de la Historia de la Educación en el contexto europeo; y en el cuarto, esbozaré la necesidad de entender la Historia de la Educación como compromiso cognitivo y obligación ética; a estos apartados seguirán unas breves conclusiones. Entremos en materia, pues, sin más dilación.

---

<sup>6</sup> Afirmaba el físico y matemático A. Sokal lo siguiente: "Tengo para mí que la verdad, la razón y la objetividad son valores dignos de ser defendidos independientemente de cuáles sean las opiniones políticas de uno; pero para nosotros, las gentes de izquierda, son vitales: sin ellos, nuestra crítica pierde toda su fuerza". SOKAL, Alan (2009): *Más allá de las imposturas intelectuales. Ciencia, filosofía y cultura*. Paidós, Madrid, p. 145 (versión original, 2008). Este autor inició la crítica al postestructuralismo y al postmodernismo con el libro publicado junto a BRICMONT, Jean (2008): *Imposturas intelectuales*. Paidós, Barcelona (edición original, 1998).

## LA NECESIDAD DE REVITALIZAR LA HISTORIA

Como todos sabemos, 1961 fue un año de grata recordación para la delimitación teórica del concepto de historia. Entre enero y marzo de dicho año, E.H. Carr dictó varias conferencias en la Universidad de Cambridge que pocos meses después fueron publicadas en un libro titulado *¿Qué es la Historia?* En él dilucidaba el compromiso del historiador, como ser humano, con la sociedad, como manifestación colectiva de distintas y opuestas voluntades. La historia era una elección —“un acto selectivo” manifestaba— y, por tanto, una toma de contacto con los problemas previamente elegidos para ser analizados, explicados e interpretados en el momento presente.

Después de 40 años de intensos debates sobre este particular, y como homenaje a la edición de tan importante contribución intelectual a los estudios historiográficos, el historiador británico David Cannadine organizó un ciclo de conferencias, a través del Institute of Historical Research y del Trinity Collage of Cambridge, que publicó en formato de libro y que llevaba por título *¿Qué es la historia ahora?*<sup>7</sup> Había añadido un adverbio que designaba el momento mismo en que estamos en el tiempo y no por casualidad; consciente de que los requerimientos de los años 60 del siglo pasado no eran los mismos que los de la presente centuria, se rodeó de un importante equipo de especialistas para revisar conceptos clave como el de historia social, historia política, historia cultural, historia intelectual, historia de género etc. En el epílogo, encargado a Fernández-Armesto, se abordaba el debate sobre la pertinencia o impertinencia del trabajo de los historiadores para la reconstrucción del pasado ante la competencia un tanto desleal existente por parte de otros profesionales, sobre el poder que tienen las nuevas tecnologías y la televisión, o sobre la crisis existente como problema general y que está separando el saber histórico (más especializado) del saber público (más común) haciendo innecesaria la función profesional de los historiadores (“Historians are unnecessary”, afirmaba); a todo ello añadía, como compromiso inapelable, el cumplimiento de la función de guía, incluso de líder, para todos los que nos dedicáramos al estudio del pasado, proponiendo no cruzarnos de brazos por ser esta, quizás, la última oportunidad de cumplir con lo que consideraba ser nuestra más importante responsabilidad<sup>8</sup>.

Dentro de unos meses se cumplirán 50 años de la publicación del libro de Carr, y los tiempos han seguido cambiando más, si cabe, de lo afirmado por Cannadine y sus colaboradores a comienzos de esta década: lo privado ha seguido ganando terreno a lo público, el juego del mercado a las decisiones políticas, lo especulativo a lo artesanal y productivo, lo individual a lo colectivo, lo subjetivo a lo objetivo, lo particular a lo universal, lo existencial a lo racional, la acción a la reflexión, la aceptación a la búsqueda, la aprobación a la crítica, el fatalismo a la capacidad decisoria, la información al conocimiento... Si es cierto lo que afirmaba Marc Bloch —otro grande de la historia— al rescatar un antiguo proverbio árabe que sostenía que “los hombres (yo añado, ‘y las mujeres’) se parecen más a su tiempo que a sus

<sup>7</sup> CANNADINE, David (editor), (2002): *What is History Now?* Palgrave Macmillan Ltd, London (existe traducción al español en Almed Ediciones, Universidad de Granada, España, 2005).

<sup>8</sup> FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe: “Epilogue: What is History Now?” p. 160. En CANNADINE, David (2002): *What is History Now?* Palgrave Macmillan Ltd, London.

padres"<sup>9</sup>, tendríamos que plantearnos qué es (o qué debería ser) la historia en este preciso momento.

Pese al actual abaratamiento de la misma, como he dejado constancia en los renglones anteriores, las realidades actuales y pretéritas no dejan de existir porque se las oculte, ignore o menosprecie. Lo primero que debemos advertir, por tanto, es que la supresión de la historia no hace desaparecer los problemas que le son innatos, sino que los subordina a determinados intereses corporativos o privados ante los cuales la propia historia parece quedar inerte y mostrarse innecesaria. Estamos en esta fase: la globalización neoliberal que busca vínculos y, por tanto, pontifica las continuidades a corto plazo, se distancia de la historia que reclama identidades y, por ello, se forja en las diferencias y rupturas como procesos de larga duración. Para salvar este desnivel, sin que apenas se note, se ha llegado a frivolar la importancia del pasado y a considerar su conocimiento como mera antigüedad museística, o se ha instrumentalizado su potencial para que sirviera de coartada a determinados lobbies e intereses corporativos<sup>10</sup>.

Sin embargo, la historia ni puede convertirse en un conocimiento furtivo o semiclandestino de descubrimiento de lo más arcano, ni puede pasar a ser una bula papal de aceptación unánime y gregaria de todo lo permitido entre los crédulos devotos. Debemos crear una línea de demarcación entre las actitudes reverentes de la historiografía revisionista y las actitudes hostiles de la historiografía crítica y reivindicativa, capaz de someter a escrutinio nuestras propias facultades mentales y de favorecer un mayor abudamiento cognoscitivo con el objeto de impedir todo tipo de confiscación del análisis interpretativo. Y es que estos dos polos, aunque lo parezca, no pertenecen al mismo eje motriz sino a dos ejes completamente distintos: entre el pasado que sirve la causa de todos (o de la mayoría), y el pasado servil que trata de legitimar los intereses de unos cuantos y que destina a la mayoría su particular 'cóctel de entretenimiento', hay un gran trecho que tenemos que recorrer y ello exige compromisos, cuando, por mor de ciertos automatismos ideológicamente dirigidos, se asumen como evidentes y aceptables, supuestos que al menos son discutibles y hasta rechazables. La novelista sueca, Selma Lagerlöf, nos lo recordó hace algo más de un siglo en lenguaje literario, cuando afirmó aquello de que "hay que tratar con mucho cuidado las historias viejas: se parecen a rosas marchitas que se deshojan al menor contacto".

En efecto, resolver esta antítesis no es baladí; el saber histórico que hasta ahora había estado investido de cierto, llamémosle, 'poder' al proporcionar un conocimiento contrastado y, por tanto, autorizado, se presenta en la actualidad como una garantía limitada por su carga de subjetividad y reserva, hasta el punto de ser reemplazado por el quehacer periodístico que adolece de los mismos atributos pero con un valor añadido en tiempos de globalización y comunicación planetaria: la inmediatez. Esta especie de diluvio antihistórico se ha justificado como el mejor proyecto democrático bajo la hegemonía económica e ideológica del neoliberalismo y de su expresión política más excelsa: el (neo)conservadurismo. Pero como es imposible

---

<sup>9</sup> BLOCH, Marc (1992): *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, p. 32 (edición original, 1949)

<sup>10</sup> No sólo me refiero a la obra de FUKUYAMA, Francis (1992): *El fin de la Historia y el último hombre*. Planeta, Madrid (edición original, del mismo año), rápidamente puesta al descubierto, sino a toda la cascada de trabajos advenedizos que la acompañaron con posterioridad.

borrar todos los vestigios del pasado y las dialécticas que en él se hallan, se ha tendido a crear una historia ritualizada, naturalizada y normalizada, dispuesta a sufrir su propia inmolación para favorecer el posibilismo anacrónico del presente. Ante estos esquemas epocales tan característicos, cabría preguntarse: ¿acaso no podemos hablar ya de la validez del conocimiento histórico como centro gravitacional de los procesos sociales?, ¿es que lo sucedido —sea del signo referencial que sea— no tiene ya valor probatorio en el presente? A tenor de estas reflexiones, y de otras muchas que no puedo abordar en un trabajo de semejante naturaleza, considero que la primera y gran utilidad de la historia consistiría en superar las estructuras de dominio actuales buscando y explicando sus orígenes, y contribuyendo a crear y potenciar más espacios de acción e intervención participativos y democráticos.

Siguiendo esta línea argumental, la historia no es (o no debería ser) lo que pasa —en clara referencia a los positivistas—, ni lo que se posa —en alusión directa a la sublimidad de los postmodernistas— sino, en todo caso, lo que pesa (esto es, lo que deja huellas como en su día expresó el desequilibrado Nietzsche); por ende, más que con el tiempo o con el lenguaje, variables fácilmente manejables, la historia tiene que ver con el espacio (social). Ello nos fuerza a ir físicamente adonde estamos mentalmente y a ir mentalmente adonde estamos físicamente, en una única fórmula de contextualización personal y social; el conocimiento contrastado de la propia historia nos ha enseñando que los saltos de mayor longitud terminan en fracaso cuando no en dolorosa fractura. O dicho de otro modo aún más metafórico: en los procesos históricos no debemos de fijarnos tanto en el calendario como en la balanza, para ofrecer pautas de trabajo que busquen un nuevo proyecto social y den satisfacción a las necesidades colectivas; esta idea, por cierto, nos trae a la memoria el símbolo emblemático de la justicia universal, y con él nos vamos, de inmediato, a la segunda y definitiva utilidad de la historia: crear las bases heurísticas y proponer los cimientos hermenéuticos sobre los que debe asentarse el actual concepto de justicia social. No podemos seguir pensando, con semejante idea como horizonte, que la calidad y valía de una investigación —de cualquier área temática— está determinada casi exclusivamente por su valor de cambio en el mercado y por su ponderación en las retóricas tan al uso de la excelencia y la productividad, abandonando las contradicciones que han hecho posible las condiciones actuales de existencia, como si de un efluvio adormecedor se tratase, donde desaparecen las desigualdades, tras ellas los marginados sociales más próximos y, por extensión, el tercer y cuarto mundos.

Con este planteamiento como encuadre referencial, a nadie debe escapársele que la historia es la principal expresión de afirmación que corrobora la existencia del presente y que ratifica que éste no es casual sino potencialmente multicausal. Y es que en más ocasiones de las deseadas, “por hábil mudanza del plano narrativo” (permítaseme utilizar el eufemismo del premio Nobel de literatura, José Saramago) y por sutilezas de más hondo calado no exentas de intereses y complicidades, se manipula tanto y de forma tan disruptiva la historia y se hace tan flotante, vaporosa y etérea, que termina vengándose de sus usurpadores y, lo que es más trágico, de los que no lo fueron y siempre trataron de impedir esas prácticas espurias e ilegítimas, porque las lecciones de la historia —como experiencias precursoras, fundadoras y configuradoras del momento actual— mal que nos pese, nos afectan a todos (aunque no por igual).

De lo expuesto hasta ahora se infiere que la historia —y con ella toda la reflexión analítica y crítica que le son consustanciales en el trabajo de los investigadores— debe convertirse en la llave maestra capaz de abrir de par en par las puertas que custodian los secretos de quienes, como por derecho de pernada o dogma de fe, tratan inútilmente de inmovilizar el pasado y, con él, todo tipo de esperanzas liberadoras en el porvenir. Si queremos evitar el desinterés y la frivolidad de la sociedad moderna por las desigualdades y la miseria, por ejemplo, su saber debe convertirse en la condición indispensable que nos constituya en lo que somos y seremos y no en la rémora que nos limita y atenaza para no ver más allá de lo que interesadamente se nos muestra. Si, además, tenemos en cuenta que los sujetos no aprenden en los mismos pupitres ni bajo las mismas circunstancias las lecciones de la historia, ni, menos aún, les afectan de igual modo sus orientaciones vitales, parece conveniente preguntar ¿qué hacer para que la historia —como conocimiento académico, contrastado y social— cumpla con estos requerimientos?

#### **LA HISTORIA COMO MÉTODO DE ANÁLISIS E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

Volviendo a nuestra idea original, la historia no nos debe interesar como reconstrucción de algo dado sino como construcción de lo que es. Lo destacado del pasado —del que la historia es sólo una parte, la más selecta a criterio de quién la hace, cómo la hace y para qué la hace, pues no toda la estela de lo pretérito ni todas sus huellas se recuperan a través de la memoria— está en su permanente actualidad para definir y articular los consensos y disensos con los que el mundo social es fabricado. Entendida así, y desde un punto de vista eminentemente teórico y analítico, la historia (que no el pasado) es perfectamente revisable y hasta reversible ya que en la misma no hay nada seguro y estable, definitivo y consumado, perenne y comensurable, sino, por el contrario, todo lo que aborda debe ser oportunamente reexaminado por su naturaleza cambiante y transformador y por depender de nuestros propios parámetros de observación e investigación acerca del conocimiento (y no sólo de los hechos y avatares) que contempla<sup>11</sup>.

Por lo señalado se desprende que en el ‘modelo’ de historia que propugno, alejado de todo tipo de determinismos, no se trata ni de transmitir succulentas razones de contenidos adecuadamente envasadas y listas para su consumo masivo, ni de buscar erudiciones intelectuales en estancias académicas a modo de mitos fundacionales cuyo valor de mercado sigue considerándose absoluto. Por el contrario, se trataría de una forma de hacer la historia que amplía las reflexiones y pone las bases para propiciar respuestas —siquiera provisionales— a nuevos problemas que son inherentes al desarrollo humano en su común, compartido y social escenario de actuaciones.

Si abogamos por la naturaleza plural de la realidad, si consideramos que las certezas han perdido su blindaje (“verdadero reino de la incertidumbre” en

---

<sup>11</sup> Tal y como se ha afirmado en varias ocasiones, “una cosa es segura: que la representación del pasado cambia a medida que se transforma la experiencia del presente”. JULIÁ, Santos (1996): “Anomalía, dolor y fracaso de España”. *Claves de la razón práctica*, núm. 66, pp. 20-21 (la cita en la p. 21).



palabras de Wallerstein)<sup>12</sup> y si convenimos, además, en una oportuna extensión semántica del término, el enfoque que debemos cultivar es aquel que considere la historia como un **método de análisis social**. Un método, subrayamos, capaz de buscar continuos significados al pasado para comprender el presente (nuestro presente, que no es más que una consecuencia obligada de la evolución histórica y de sus manifestaciones más elementales) y, de este modo, no viciar el futuro que lejos de su predeterminación está en permanente y abierta construcción. Una manera de pensar a través de la cual se constata que existen reglas o razones sistemáticas y contrastables que explican la actual evolución y transformación de las sociedades, y que se derivan de los propios 'códigos históricos', pero que no están preestablecidas por ellos (pues si así fuera, estaríamos de nuevo ante el más desalmado y determinista historicismo).

Somos conscientes de que no es una idea nueva ni una propuesta original, pero también es cierto que en la etapa actual de relativismos y de modas y modos tan sui géneris de interpretar la realidad ha entrado en barrena y hay quienes incluso aplaudirían su estampida definitiva<sup>13</sup>; más si cabe, desde que Feyerabend lanzó a principios de los años 70 su propuesta antimetodológica en el trabajo titulado *Contra el método*<sup>14</sup>, con él, toda la catarata especulativo-relativista de la filosofía estructuralista y posestructuralista francesa. Quizás por ello sea más necesario que nunca devolverle su sitio en el escenario explicativo de las ciencias sociales sin desdeñar aportaciones de otros ámbitos investigadores y aceptando la lógica evolución de sus bases teóricas (siempre y cuando no den saltos en el vacío tras romper eslabones epistemológicos y secuencias temporales para crear fingidas pasarelas cognoscitivas), ni responda a la práctica de la espontaneidad, la emergencia y la inevitabilidad para buscar sentido a los procesos generales previo desplazamiento de la frontera de lo racional a lo imaginado, figurado o virtual<sup>15</sup>.

Una historia, pues, esencialmente social (es decir, de todos y de todas, para todos y para todas) convertida en herramienta de trabajo destinada a facilitar el camino del análisis y la interpretación, y capaz de permitir la dialéctica entre teorías, conceptos y datos empíricos en beneficio de la libertad y la justicia; para ello, debe renunciar a legitimar determinados intereses y hegemonías dirigidas a conquistar principios de orden que a la postre

---

<sup>12</sup> WALLERSTEIN, Immanuel (2007): *Geopolítica y Geocultura. Ensayo sobre el moderno sistema mundial*. Kairós, Barcelona, p. 27 (edición original, 1991).

<sup>13</sup> Véase a este respecto, y entre otros muchos estudios, los dos interesantes ensayos de SEBRELI, Juan José (1992): *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Ariel, Barcelona (edición original, 1991) y *El olvido de la razón. Un recorrido crítico por la filosofía contemporánea*. Debate, Barcelona, 2007 (edición original, 2006).

<sup>14</sup> FEYERABEND, Paul Karl (1974): *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ariel, Barcelona (edición original, 1974).

<sup>15</sup> Cuando afirmo que no es una concepción historiográfica nueva, sólo basta consultar algunos textos "clásicos" para cerciorarse de su formulación, defensa y fundamentación desde hace por lo menos 25 ó 30 años. A modo de ejemplo, CARDOSO, Ciro F.S. y PÉREZ BRIGNOLI, Héctor (1976): *Los métodos de la historia*. Crítica, Barcelona; FONTANA, Josep (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica, Barcelona; o MORENO FRAGINALS, Moreno (1983): *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*. Crítica, Barcelona. Sobra decir que dichas propuestas metodológicas tendrán que acompañarse y reformularse para dar respuesta a los problemas actuales que no constituían una preocupación intelectual ni social en dicho momento histórico; y es que, aunque las prácticas sociales vigentes son manifiestamente diferentes a las de hace algunas décadas, las respuestas que se ofrece desde ellas a la mayoría social (lejos de triunfalismos políticos y partidistas) son iguales o cualitativamente peores.

terminan fomentando exclusivismos y cláusulas de limitación. La misma historia que defendió Hobsbawm hace algunos años, por ejemplo, para desterrar la imagen que imperaba en amplios sectores profesionales que seguían considerando lo pretérito como mero “depósito de precedentes” (quizás ahora habría que añadir, además, lo de ‘depósito de percepciones elusivas y nebulosas subjetividades’)<sup>16</sup>. Desde este particular punto de vista, entiendo por método no un instrumento de aplicación y de respuesta inmediata a modo de recetario de los problemas sociales, sino la reflexión permanente sobre la naturaleza del objeto de la investigación y la búsqueda de esquemas de trabajo para abordarlo. Una historia que interpele por qué se dan y cómo operan los cambios tan trascendentales que están teniendo lugar en esta primera década del siglo XXI: desde los movimientos migratorios a la injusta y xenófoba distribución de la riqueza, desde el potencial emancipador heredado hasta la falsa conciencia de lo que somos y las expectativas extremadamente imaginativas de lo que seremos (a los testimonios de nuestras jóvenes generaciones, imbuidas por el tan cacareado “progreso tecnológico”, me remito).

En este sentido, podríamos compartir las ideas expresadas desde hace mucho tiempo por especialistas en la materia que admiten como método las definiciones de ‘operaciones intelectuales’, ‘operaciones cognoscitivas’, ‘reglas de procedimiento’, ‘base lógica’ y ‘procedimientos ordenados’<sup>17</sup> con arreglo a los cuales una disciplina científica acepta o rechaza las hipótesis previamente enunciadas. Sería una buena fórmula para abordar los problemas globalmente planteados acerca de los sujetos históricos en su génesis, es decir, en su punto de partida, y no en la fase químicamente impura y plagada de episodios amnésicos que acontecen en su estado de llegada. Porque, en el fondo, la historia no es más que la práctica a través de la cual los hombres y las mujeres se miran al espejo todos los días, no para contemplarse a sí mismos narcisistamente, sino para ver lo que queda a sus espaldas y, a través de ello, buscar las causas y despejar las incertidumbres de los azotes y escaramuzas que amenazan su propio porvenir.

Así pues, la historia, como todo problema de conocimiento —esto es, de construcción de significados— requiere un procedimiento capaz de analizar y explicar con autoridad y sistematicidad las variables que la condicionan. El método, entendido como estrategia de investigación, nos debe suministrar los medios para avanzar en la averiguación de la información y en su propio tratamiento, facilitando nuestra comprensión de los factores causales que determinan la realidad social. Del modo descrito, la historia nos obligaría a redefinir la categoría de ‘problema’ a estudiar, nos proporcionaría herramientas epistemológicas, teóricas, analíticas y hermenéuticas capaces

---

<sup>16</sup> HOBBSAWM, Eric (1998): *Sobre la historia*. Crítica, Barcelona, p. 33 (edición original, 1997). Probablemente nadie haya acertado a retratar mejor la figura de uno de los padre fundadores del estructuralismo y del actual posmodernismo desde un punto de vista analítico, me refiero a Foucault, como el malogrado sociólogo y filósofo brasileño José Guilherme Merquior. Véase a este respecto, MERQUIOR, J.G. (1988): *Foucault o el nihilismo de la cátedra*. Fondo de Cultura Económica, México (edición original, 1985).

<sup>17</sup> Cada una de esas definiciones, pertenece a los siguientes autores: TUÑÓN DE LARA, Manuel (1973): *Metodología de la historia social de España*. Siglo XXI, Madrid, p. 3; TOPOLSKY, Jerzy (1992): *Metodología de la historia*. Cátedra, Madrid, p. 22 (edición original, 1973); ARÓSTEGUI, Julio (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica, Barcelona, p. 276; BACCINI, Alberto y GIANNETTI, Renato (1997): *Cliometría*. Crítica, Barcelona, p. 48 (edición original, 1997); y CARDOSO, Ciro F.S. (2000): *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Crítica, Barcelona, p. 43.

de operar *en* y de responder a las cambiantes condiciones de vida de los seres humanos y, además, establecería una posición clara de la función intelectual y social que debe cumplir dentro de las llamadas ciencias sociales y humanas. Al mismo tiempo, y no es un tema menor, contribuiría a elaborar modelos de análisis capaces de ponderar las posibilidades reales de los sujetos en función de sus contextos, y a través de la apelación de cierto utillaje técnico y conceptual desplazado de la escena investigadora por su supuesto desgaste o insolvencia explicativa; por último, se alejaría de la presión por la inmediatez y por dar respuestas *ad hoc* según necesidades de otra índole<sup>18</sup>.

Esto que acabo de exponer es lo esencial de la concepción que propongo, con el fin de abordar el estudio del pasado echando mano de algo más específico, regular y riguroso que la simple subjetivación de la memoria histórica (como aspecto evocador de lo ya acaecido) tan recurrida como reverdecida en los últimos tiempos. Un pasado que debe hacerse inteligible y útil como mecanismo de igualdad, libertad e independencia para toda la sociedad pero de manera muy específica para la gente común, curiosamente sin pasado y sin otro bien en su familiar cuenta de haberes que su esperanza en el futuro; ya nos lo advirtió con sobrada razón el novelista mexicano Carlos Fuentes: “la memoria es el deseo satisfecho”.

Pero también sería un excelente ejercicio para aprender a descubrir y descifrar las claves, tanto teóricas como prácticas, que han influido en las formas de actuación del hombre en sociedad (organización del espacio) desde su evolución (gestión del tiempo) y bajo el potencial creador y original de su propio pensamiento (*auto-nomia*). Y todo ello, en aras a buscar las herramientas intelectuales más idóneas para evitar que nos ocurra lo que a *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll, donde la fantasía, la excentricidad y el ingenio llevados hasta sus últimas consecuencias dieron lugar a una narración contra factual, en forma de cuento infantil, en la que la tarta se repartía antes de ser cortada, el juez condenaba antes de cometerse el delito o se recordaban los hechos de la semana siguiente; en términos igual de preocupantes transcurrió la vida de los lotófagos, según nos cuenta Homero en su *Odisea*, quienes, tras alimentarse de la flor de loto de incomparable sabor y dulzor, se olvidaban de todo (incluyendo su pasado) y sólo deseaban vivir un sueño feliz carente de cargas y preocupaciones<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> El filósofo Ferrater Mora lo expresó de manera lacónica y magistral: “Las grandes obras de las «humanidades» son válidas para todos los tiempos; la comprensión histórica proporciona una dimensión de profundidad que evita el «primitivismo», la «visión instantánea y desarticulada»...” FERRATER MORA, José (1971): *El hombre y su medio y otros ensayos*. Siglo XXI, Madrid, p. 68.

<sup>19</sup> Hasta el propio Nietzsche que consideraba tan necesario lo ahistórico y que gustaba de reprobar el pasado (“todo pasado es digno de ser condenado”, p. 65), de afirmar —además— que “un exceso de historia daña a lo viviente” (p. 52), o de imaginar el pasado como una especie de oráculo del presente (p. 94), constataba con vehemencia que “es cierto que necesitamos de la historia, pero la necesitamos de un modo distinto a la del ocioso maleducado en el jardín del saber, pese a que éste contemple con desprecio nuestras necesidades y las considere rudas y carentes de gracia. Esto quiere decir que necesitamos la historia para la vida y para la acción, aunque, en realidad, no para su cómodo abandono, ni para paliar los efectos de una vida egoísta y de una acción cobarde y deshonestas”. NIETZSCHE, Friederich (1999): *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida [II Intempestiva]*. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 37 y 38 (edición original, 1874). Casi un siglo y medio antes, David Hume, en su ensayo *Sobre el estudio de la Historia*, había advertido lo siguiente: “La historia se mantiene en un justo medio entre estos extremos [el vicio y la virtud] y sitúa los objetos en su verdadera perspectiva. Los que escriben historia, así como sus lectores, están lo suficientemente interesados en los caracteres y los eventos como para tener un vívido sentimiento de condena o elogio y, al mismo tiempo, no tienen ningún vínculo o interés particular que pueda pervertir su juicio”. HUME, David (2010): *Sobre el estudio de la historia y los Apéndices*

En definitiva, y para no alargar en exceso este apartado, si hay algo que nos enseña el estudio del pasado es que, además de permitirnos husmear en sus entrañas buscando restos y rastros mitad verdad mitad ficción, el futuro está abierto, es inconmensurable y se mantiene en permanente construcción para arrojar luz en espacios del conocimiento ensombrecidos por la manipulación y el poder. Una buena manera de hacer que la historia nos descubra las causas del debilitamiento de la crítica, de los consensos gregarios que dicho debilitamiento genera y del corolario que nos acompaña en la actualidad, además de hacernos patente la inaccesibilidad a las fuentes contrastadas del saber, por la previa amputación o deformación informativa, en una sociedad paradójicamente movida por ingentes redes de comunicación.

### LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y SU ACTUAL CUESTIONAMIENTO

Entiendo que la educación escolar —y, por extensión, la enseñanza en cualquiera de sus niveles y variantes— es punto de encuentro de la sociedad y de las contradicciones que ésta genera y que le son inherentes; probablemente por ello, la educación (como presencia o ausencia) se constituye en el más perfecto catalizador o termómetro para tomar la temperatura existente a su alrededor y, por esa misma razón, la secular ambición de determinados sectores financieros, económicos y políticos por controlarla, domesticarla y someterla a sus específicos designios. Considerada de este modo, la educación es a la sociedad y, por tanto a la historia, lo que las partículas son a la materia: su propia esencia. De hecho, si las teorías y las prácticas educativas —en sentido genérico y sin entrar en matices ideológicos sobre su grado de acción o de reacción— están en relación directa con el devenir de la sociedad, cómo no va a estarlo el conocimiento de las mismas como proceso de conformación y, por ende, como legado del pasado.

Pero no nos engañemos: lo expuesto no quiere decir —ni mucho menos— que la sociedad y la historia no existan (o no puedan existir) sin la presencia de la educación y de su permanente influencia debido a la aparición de nuevos, más permeables y potentes mecanismos de socialización capaces de reemplazarla; lo único que afirmo es que sus manifestaciones (desde las más cotidianas a las más sofisticadas) serían, obviamente, diferentes sin la intervención de esta práctica sostenida e intencionada de transmisión del conocimiento que a todos nos afecta. Así pues, para empezar, la Historia de la Educación es la única disciplina que puede demostrar con sobrados argumentos y justificadas razones que las propuestas educativas pasadas nunca fueron consideradas una mercancía tan despreciada y vilmente utilizada como ocurre en la actualidad; y eso, en los tiempos que corren, es de sumo interés para disipar abstracciones, mitos y sarcasmos sobre la realidad material y simbólica que nos ha tocado vivir. Por tanto, no parece que haya que justificar su idoneidad en el currículo de estudios de determinadas titulaciones universitarias como pueden ser las de Pedagogía, Magisterio, Educación Social o Psicopedagogía, para explorar lo que *ha sido* como precedente insoslayable de lo que es y *será*.

---

de la *Historia de Inglaterra*. Editorial Minerva y Biblioteca Nueva, Madrid, p. 206 (edición original, 1741).

Sin embargo, esta obviedad de partida no parecer serlo tanto en la práctica. En Europa, que fue donde surgió la Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación durante la segunda mitad del siglo XIX, su conocimiento se ha ido difuminando con el paso de las últimas reformas y, ya, de manera casi definitiva, a partir de los años 80 y 90 del siglo pasado coincidiendo con el diseño de las nuevas políticas neoliberales. Desde entonces y, con especial virulencia, tras la famosa Declaración de Bolonia (1999) y la creación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior del que forman parte 46 Estados, la Historia de la Educación (junto a otras materias de enfoque analítico, crítico y reflexivo) ha quedado reducida a la mínima expresión, a través de lo que podríamos calificar como una especie de reconversión administrativa-cultural a gran escala, que atiende más a las inercias de acoplamiento a las lealtades institucionales y a las competencias profesionales exigidas por los mercados, que a las demandas de coherencia científica y académica de la mayoría social para satisfacer sus particulares contextos de referencia. Sólo voy a poner tres breves ejemplos:

En España, todas las asignaturas de corte histórico-educativas habían tenido un tratamiento preferente en las distintas reformas socialdemócratas de los años 80 y 90, hasta el punto de ser uno de los países del mundo más favorecidos (probablemente junto a Brasil) en cantidad y variedad de ellas. Historia de la Educación en España, en Europa, en Latinoamérica, en el Tercer mundo, en cada una de las distintas comunidades autónomas que forman el Estado etc. y que abarcaban épocas distantes —desde la antigüedad hasta la contemporaneidad más reciente— eran una tónica general en prácticamente todas las universidades. Esta tendencia ha cambiado considerablemente hasta quedar reducida su presencia a un tratamiento más testimonial que real en muchas facultades. En mi Universidad, por poner un ejemplo cercano, los estudios de Historia de la Educación no se imparten en los Títulos de Magisterio ni en el de Psicopedagogía, y en el de Pedagogía sus créditos han quedado limitados a 6 de los 21 con que contábamos hasta el curso pasado.

En Gran Bretaña, tras la llegada al poder de Margaret Thatcher (1979) y su obsesión por las reformas económicas y los recortes sociales, especialmente en el ámbito educativo, disciplinas relacionadas con la Historia de la Educación y otras materias afines fueron literalmente eliminadas de los programas de formación inicial y continua del profesorado. Esto se hizo en detrimento de asignaturas más profesionalizantes y basadas en los tópicos que sacralizan la escuela como lugar de moralización social y de futura preparación para satisfacer necesidades 'comunes', destinadas a consolidar y expandir el capital a través de un irracional exceso de consumo<sup>20</sup> (piedra angular y apoyatura de todo el sistema). La Historia de la Educación, de profundas raíces sociales que se impartía e investigaba por entonces, poco tenía que ver con estas demandas productivas tan pragmáticas y selectivas.

En Noruega, por exponer otro caso del norte europeo desarrollado, se ve claramente el retroceso sufrido por esta asignatura, hasta el punto de hablarse sin ambages de "marginación del campo de la historia de la

---

<sup>20</sup> CROOK, D. & ALDRICH, R. (2000): *History of Education for the Twenty-First Century*. Institute of Education, London; RICHARDSON, William (2008): "British Historiography of Education in International Context at the Turn of the Century, 1996-2006", pp. 167-191. In GOODMAN, Joyce, McCULLOCH, Gary and RICHARDSON, William (Ed.): *Social Change in the History of British Education*. Routledge London and New York.

educación" (sic); y todo ello, tras la inclusión de otras áreas de conocimiento que, si bien son afines como la filosofía, la sociología o la política educativa, muestran cierto rechazo respecto a un saber consolidado, contrastado, generalista y no sustituible por ninguno de los descritos al abordar otros perfiles y otras especificidades menos dinámicas y contextualizadas en su temporalización<sup>21</sup>. A esta lista habría que añadir otros países como Grecia (cuna del pensamiento occidental), Holanda, Dinamarca, algunos Lander alemanes, casi todos los Estados del este de Europa etc. Era algo que, por otra parte, ya se veía venir y hasta hubo quien se adelantó a afirmar que la Historia de la Educación se vislumbraba en Europa como "un sector universitario en peligro"<sup>22</sup>.

Este panorama en la enseñanza de la disciplina no parece haber irrumpido de manera tan radical en la investigación sobre sus múltiples y variados objetos de estudio y contenidos, aunque supongo que es cuestión de tiempo y de mero relevo (mejor decir agotamiento) generacional. Si no existen las asignaturas, esto es, los conocimientos comúnmente aceptados, academizados e institucionalizados por la propia administración, parece obvio que no serán necesarias ni la amplitud temática, ni la revisión analítica e interpretativa, ni la renovación de enfoques; así pues, en un contexto de restricciones presupuestarias y de pragmatismo eficientista en las políticas educativas sin precedentes, ni se contratarán profesores e investigadores, ni se dará prioridad a la financiación de una materia poco productiva, meramente ilustrativa y, además, en franca decadencia. Ello me recuerda la metáfora de la escalera mecánica: te sube, te baja, te lleva, te trae, te mueve y te desplaza y, sin embargo, siempre estás en el mismo lugar; en el fondo, esta es la finalidad de la ideología administrativa y su interminable carrera hacia la búsqueda de la vanguardia y de los falsos baños lustrales cuando, como en el caso de mi universidad, se reemplaza la asignatura de Historia de la Educación —cuyo conocimiento es fundamental— por otras como Pedagogía del Ocio —totalmente acompañada a los nuevos itinerarios académicos, de más restringidos perfiles ideológicos y de más amplia cobertura hedonista—<sup>23</sup>.

Es cierto, en honor a la verdad, que han aumentado las Sociedades profesionales de historiadores de la educación en todo el mundo, las temáticas trabajadas, los marcos teóricos utilizados, los enfoques metodológicos contemplados, las reuniones científicas, el número de las publicaciones realizadas, el intercambio de información y de planteamientos... Pero me atrevería a decir que todo ello gira en torno a

---

<sup>21</sup> LUZÓN, Antonio, SEVILLA, Diego y TORRES, Mónica (2006): "La Historia de la Educación en los estudios de educación en Europa: una visión comparada", pp. 87-120 (la cita en la p. 115). En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: *Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del espacio europeo de la educación superior. SEDHE, España.*

<sup>22</sup> COMPÈRE, Marie-Madeleine (1995): *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit.* Peter Lang e Institut National de Recherche Pédagogique, Bern y París, p. 1. Citado por VIÑAO FRAGO, Antonio (1997): "De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)", pp. 15-49. En GABRIEL, Narciso de y VIÑAO FRAGO, Antonio (2007): *La investigación histórico-educativa.* Ronsel Editorial (Methodika), Barcelona, p. 20.

<sup>23</sup> Que a la postre, y sin abandonar los mismos sinsentidos pedagógicos y ridículas justificaciones en sus descriptores y contenidos temáticos, terminó denominándose en el definitivo Plan de Estudios 'Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio'. La propuesta neoliberal formulada por Zbigniew Brzezinski, como exponíamos en las páginas iniciales del trabajo, parece que comienza a tomar forma en algunas universidades españolas y, por extensión dado que comparten los mismos objetivos y planteamientos 'formadores', en muchas europeas.

círculos concéntricos bajo el mismo radio de acción: nuestro gremio y nuestros particulares intereses. Pero ¿qué atractivo interdisciplinar tienen nuestras investigaciones?<sup>24</sup>, ¿qué opina de ellas la sociedad (o al menos buena parte de la misma)?, ¿le ayuda a crear conciencia sobre su propio pasado en el proceso de evolución actual?, ¿tenemos audiencias externas?<sup>25</sup> En síntesis, ¿somos socialmente necesarios? Porque una cosa parece evidente, aunque mantenemos nuestra visibilidad más institucional y promocional, seguimos bajo la égida de la invisibilidad social; y desde mi modesto punto de vista, no se trata de buscar identidades corporativas sino utilidades sociales si queremos seguir sobreviviendo y aportar algo más que inapreciables y fugaces virtudes de autocomplacencia profesional.

Ante este panorama un tanto sombrío —dejémoslo sólo en este adjetivo calificativo— que corrobora lo que afirmábamos al comienzo de este trabajo acerca del embrutecimiento al que hay que condenar a la “población sobrante” del planeta, cabría formular algunos interrogantes todavía más concluyentes: ¿Por qué la Historia de la Educación ha dejado de ser punto de apoyo y centro gravitacional en los estudios educativos y pedagógicos y, además, por qué ha dejado de ser objeto de conocimiento de los saberes académicos-institucionalizados?, ¿qué ha determinado que de contenido específico sometido a evaluación en las oposiciones a los cuerpos nacionales de magisterio, haya pasado a convertirse en anacronismo estigmatizado por el olvido y, cuando no, por nuevas disciplinas “más aplicadas” de recambio?, ¿se puede borrar su influencia y estela (supongo que por determinados intereses creados que desean buscar un diseño para el presente y futuro sin los límites impuestos por el rigor del pasado) como se borra el efímero dibujo de un niño realizado en la arena de la playa cuando llega la hora de pleamar?, ¿qué precio se está pagando para que así sea? Sería simplificar mucho si decimos que a.- la Historia de la Educación no acepta ser ya la asignatura moralizadora de antaño, ni sus bases teóricas pueden fundarse en el esencialismo de cuando así actuaba; b.- No puede hacer malabarismos en el vacío siguiendo modas pseudo-intelectuales que prescinden de soportes conceptuales, de contextualizaciones precisas y de registros metodológicos y empíricos en su habitual *modus operandi* y, c.- en un contexto social en el que los ‘yacimientos de empleo’, la ‘optimización de recursos’, la ‘libre competencia’, el ‘cumplimiento de objetivos’ y la ‘obtención de resultados satisfactorios’ (por emplear algunas expresiones actuales del lenguaje políticamente correcto) demandan contenidos universitarios fácilmente mercantilizables y formadores para la inmediatez, lo más apropiado es situar la historia fuera de circulación y devaluarla hasta perder todo tipo de

---

<sup>24</sup> Es algo que ya apuntaban los profesores Civera y Escalante en las conclusiones al VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación en México, celebrado en Toluca durante el mes de julio de 1999: “como comunidad no hemos logrado convocar a historiadores ajenos a nuestro campo, situación que ha impedido que sean plenamente reconocidas la importancia y relevancia de nuestro trabajo. No hace falta argumentar en torno a los riesgos que conlleva este aislamiento”, p. 385. Vid. CIVERA, Alicia y ESCALANTE, Carlos (2002): “A manera de cierre. “ni blancos ni negros”: comentarios sobre los retos de la Historia de la Educación en México”, pp. 369-388. En CIVERA, Alicia; ESCALANTE, Carlos y GALVÁN, Luz Elena (2002): *Debatos y desafíos en la Historia de la Educación en México*. El Colegio Mexiquense, A.C. e Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

<sup>25</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio (2005): “La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias”, pp. 147-165. En FERRAZ LORENZO, Manuel: *Repensar la Historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Biblioteca Nueva, Madrid; DEPAEPE, Marc (2003): “What kind of History of Education may we expect for the twenty-first century? Some comments on four recent readers in the field”. In *Paedagogica Historica* XXXIX, numbers 1-2.

cotización en los 'parqués' bursátiles del conocimiento institucional. Habría que volver a plantear, por tanto, si en este preciso momento histórico necesitamos aún la Historia de la Educación.<sup>26</sup> De ser afirmativa la respuesta ¿qué tipo de Historia de la Educación es el que todavía necesitamos?<sup>27</sup>

#### LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO COMPROMISO COGNITIVO Y OBLIGACIÓN ÉTICA

Por lo expuesto hasta el momento se deduce que no entiendo la Historia de la Educación como un conocimiento meramente acumulativo, secuenciado en su estudio y anclado en sus inamovibles referentes espacio-temporales pretéritos; tampoco como la sombra del presente que siempre nos persigue sin aportarnos nada relevante más que una desdibujada y repetitiva imagen espacial en otra dimensión temporal más amorfa; con esos perfiles narrativos, descontextualizados y cautivos, difícilmente podríamos justificarla en un momento tan presentista, relativista, consumista, ecléctico y anti-intelectual como el actual. Pero tampoco la concibo como un mero lenguaje significativo capaz de generar por sí mismo la realidad que nos envuelve y a partir de la cual interactuamos, hasta el punto de despreciar a priori nuestras comunes características vitales y cada una de nuestras propias idiosincrasias.

Entiendo la Historia de la Educación, en su papel de disciplina académica, primero, y de ámbito específico de investigación, después, como el único saber capaz de desentrañar y desenmascarar las claves que dieron origen a las relaciones hegemónicas que han llegado hasta nuestros días, poniendo a disposición de quienes realicen esta labor marcos teóricos y enfoques razonados que ofrezcan garantías en los análisis, sistematicidad y rigor científico en los métodos y credibilidad dialéctica en las interpretaciones para construir verdaderas síntesis del conocimiento. La mercantilización del saber, a través de su previo entrenamiento técnico y de su supuesta objetividad y competencia, que con tanta normalidad está siendo admitida y administrada por amplios círculos intelectuales como único procedimiento para llegar a la verdad, debe quedar al descubierto y ser reprobada en nuestros estudios y publicaciones. Y es que la Historia de la Educación en particular (y la historia sin adjetivar en general), parece haber dejado de reflejar la actividad social de los seres humanos en sus cotidianos trabajos intelectuales, manuales y productivos, para subordinarse al espíritu en auge del mercado autorregulado, desarraigado, individualizado y desacoplado de lo colectivo y comunitario hasta el punto de olvidar que, además de seres en la historia, somos también —y sobre todo— seres con historia<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Interrogante, este último, que ya se planteaba Roy Lowe en 2002. Véase la traducción al español en LOWE, Roy: "¿Necesitamos todavía una Historia de la Educación: es ésta central o periférica?", pp. 83-104. En FERRAZ LORENZO, Manuel (2005): *Repensar la Historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Biblioteca Nueva, Madrid.

<sup>27</sup> Si nos atenemos a lo afirmado por el profesor belga, M. Depaepe, "Hasta ahora, la rigurosa aplicación del paradigma de la normalización en la historia de la educación ha dado a ésta un matiz negativo". DEPAEPE, Marc (2006): *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Octaedro, Barcelona, p. 40. También, RICHARDSON, William (2008): "British Historiography of Education in International Context at the Turn of the Century, 1996-2006", pp. 167-186. In GOODMAN, Joyce, McCULLOCH, Gary and RICHARDSON, William (2008): *Social Change in the History of British Education*. Routledge, Taylor & Francis Group. London.

<sup>28</sup> El profesor Rubén Cucuzza lo expresó hace casi tres lustros de la siguiente manera: "Las historias de la educación se escribieron montadas sobre el discurso pedagógico hegemónico, sobre biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes históricos de leyes y decretos; en fin, una



De este modo, la Historia de la Educación es necesaria, cómo dudarlo, pero debe ser invocada no para decirle a la gente *lo que tiene que pensar* a través de determinadas fórmulas retroactivas y añorantes, sino *cómo tiene que pensar* en un mundo en continua transformación, en caída libre en busca de beneficios a corto plazo, injustamente distribuido, socialmente enfermo y corrupto, y, sin embargo, en aparente estado de sensatez y de asunción de compromisos solidarios. Para alcanzar este propósito, o al menos para intentarlo, no propongo reforzar la Historia de la Educación hasta convertirla en saber académico imprescindible en el escenario de las ciencias sociales y humanas (algo de lo que cada vez está más lejos), sino en ofrecer desde ella una visión histórico-educativa del mundo, sin la cual difícilmente se entenderían y cuestionarían los procesos de relación que en él se dan y que a priori damos por buenos; o lo que es lo mismo, que desde la Historia de la Educación habría que luchar a favor de la historia *con* educación (en sentido social abarcador y no meramente disciplinar), porque esa visión es inseparable de la propia condición humana y, más específicamente, de la condición que deberían asumir —para poder trabajar con otros seres humanos— los futuros docentes y pedagogos que formamos. De hecho, esa cualidad es la que los organiza autónomamente, los forja intelectualmente, les dota de sentido, les proporciona análisis críticos, les provee de valores universales y les nutre de nobles actitudes. Tal y como afirmó el profesor Ruiz Berrio hace algunos años, además del plano docente e investigador, “el otro plano en el que nuestro profesional necesita de la Historia de la Educación es en el del ser humano que actúa, que interviene, sobre seres humanos”<sup>29</sup>.

La Historia de la Educación debe convertirse, pues, en uno más de los dispositivos intelectuales que desenmascaren y analicen los procesos que nos atañen a todos, a sabiendas de que la eficacia intelectual y académica de una afirmación depende de la coherencia lógica con la que es expuesta y de la confrontación con los datos empíricos que la avalan y la estructuran y no del gremio profesional que la formule y exponga; esta idea obliga también a mantener una mayor coordinación con otras materias y a influir generosamente en sus contenidos explicativos sobre la larga duración. Pero para que esto pueda ser así, debemos entender nuestra disciplina<sup>30</sup> como un método de análisis de determinados aspectos sociales y culturales, entre cuyas atribuciones estaría la de contribuir a crear un campo de investigación dinámico y variable, dado que su objeto de estudio está en continuo proceso

---

historia de mármoles y bronce sobre las batallas y efemérides escolares. La redefinición del objeto de estudio reclama un esfuerzo simultáneo de reflexión sobre los problemas metodológicos”. “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, pp. 124-146. En CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.) (1996): *Historia de la Educación en debate*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, p. 126. Anteriormente, el profesor Antonio Santoni Rugiu, nos había dejado una muestra más de su buen hacer en contra de estas prácticas, en su magnífico libro titulado *Nostalgia del maestro artesano*. 1996, UNAM y CESU (edición original, 1988).

<sup>29</sup> RUIZ BERRIO, Julio (1996): “Lo que sostiene un profesor de Historia de la Educación. La enseñanza de la Historia de la Educación en una sociedad informatizada”, pp. 25-37 (la cita en p. 32). Ponencia de clausura del IX Coloquio de Historia de la Educación: *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Granada, 1996.

<sup>30</sup> Hablo de disciplina, nuevamente, y no de asignatura porque creo que se han confundido ambos vocablos. Las disciplinas las entiendo como resultado de los cambios experimentados por la ciencia moderna y la necesaria delimitación de su ámbito de investigación, y las asignaturas como simples materias o componendas administrativas no siempre bien avenidas con la lógica y el sentido común de la sociedad a la que están dirigidas.

de cambio y transformación<sup>31</sup>. Sin olvidar, claro está, que, si bien el estudio del pasado se realiza por requerimientos del presente, éste no es puerto de llegada definitivo, y por tanto, no es fin que corone ninguna obra, porque es en el transcurso del tiempo que no acaba *hinc e nunc* donde adquiere sentido y significado el problema estudiado.

De este modo, aunque su objeto de estudio sea sectorial, su compromiso ético, académico y social tiene que ser general y crítico o, simplemente, su conocimiento sobra del escenario de saberes acoplados a las exigencias más rígidas de la profesionalización. Y es que, al parecer, muy pocos intelectuales se atreven a advertir en los tiempos que corren que no hay mejor profesional que el que piensa por sí mismo y responde en cada momento, según las circunstancias y los contextos, a los retos y problemas que se le presentan; sobre todo, una vez que hemos sabido a través de reveladores informes de organismos internacionales, que las competencias técnicas tienen una vida útil de 10 años, que cualquier persona que comience su vida laboral en estos momentos cambiará al menos cuatro veces no sólo de empleo sino también de profesión, y que el capital intelectual se deprecia una media del 7% cada año. Quizás por ello, cuando Anne-Marie Chartier estudió los usos de la Historia de la Educación en el contexto social francés y se detuvo en la formación de los príncipes, en el orden espiritual cristiano y en las formas de identidad nacional, entre otros, concluyó que: a.- la Historia de la Educación debe ser a la vez una disciplina científica y militante, b.- se debe descubrir una escuela mucho más compleja de lo que se desprende de los juicios realizados “en blanco y negro” y, c.- un conocimiento “forma” si puede tener un valor de uso (no meramente profesionalizante) en la práctica del oficio, y si no transforma “el pasado en necesidad y ‘lo que tuvo lugar’ en destino”<sup>32</sup>.

Sin embargo, como espejismo de los progresos experimentados por nuestro saber y de su trascendencia académica y social, seguimos hablando, como adelantaba antes, de la pluralidad de temas investigados y de la diversidad de enfoques (¿explicativos?) que la acompañan: Historia de la Educación de la escritura, de la lectura, del currículum, de las disciplinas, de la infancia, de los adultos, de los discapacitados, de los municipios, de las regiones, de los Estados... entre los primeros, e Historia de la educación política, conceptual, intelectual, postmoderna, foucaultiana, cultural, escolar, ecológica, de la memoria, de las mentalidades..., entre los segundos. Y tanto temas como enfoques variados son plausibles si sirven para agrandar el conocimiento y para ponerlo al servicio de la ciudadanía (o al menos, de una parte importante de ella que va a dedicarse a la creación y transmisión de los saberes) y de causas justas y democráticas, pero no tengo claro que esto en el fondo sea así; pienso que más bien obedece a un juego de intereses

---

<sup>31</sup> En Esta idea estoy centrado desde hace años, hasta el punto de dedicarle algunos de mis más recientes trabajos. Vid. FERRAZ LORENZO, Manuel (2008): “Un paseo por la historia, la educación y la historia de la educación”, pp.119-144. En MAINER, Juan (2008): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Prensas Universitarias de Zaragoza, España; y FERRAZ LORENZO, Manuel (próxima publicación): “La enseñanza y la investigación en Historia de la Educación: desafíos actuales”. Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Aracaju (Brasil).

<sup>32</sup> Y añadía algo más: “el conocimiento debe hacerle percibir a un principiante las dificultades de las situaciones y el espacio de acción que le corresponde. Por eso, si quieren contribuir a su formación, los historiadores de la educación deben tratar a los futuros docentes como si fueran los futuros reyes”. Pp.34 y 35. CHARTIER, Anne-Marie (2009): “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”, pp. 15-38. En *Historia de la Educación. Anuario*. Núm. 9, Editorial Prometeo Libros, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

gremial para mantener una posición diferenciada dentro del amplio y despersonalizado contexto académico, donde se reivindica una particular manera de vernos y de sentirnos en dicho escenario profesional, para demostrar ser ante los demás escandalosamente originales; de ahí que nuestra caracterización actual discurra, en más ocasiones de las deseadas, entre angostos meandros intelectuales, escurridizos valores sociales y morales, y subjetivas razones heurísticas, que nos llevan a tener un pie dentro y otro fuera de la propia sociedad a la que temporalmente formamos y permanentemente servimos. Por estos motivos de fuerza mayor, la Historia de la Educación debe convertirse en una propuesta cognitiva diferente a la que habitualmente transita por nuestras cabezas y desarrollamos en nuestras aulas y escritos: a.- una sencilla crono-topía cultural de raíces eruditas y de convelescente testimonio analítico, y b.- un simple horizonte de referencia a-temporal y pos-histórico que parece alejarse de la realidad a medida que creemos alcanzarlo.

Así pues, la producción, apropiación y transmisión de los saberes, como toda acción humana repleta de intereses y de significados, entra de lleno en el objeto de estudio preferencial de la Historia de la Educación pero no como meta concluyente, sino, muy al contrario, como particular mirador desde el que poder analizar problemas más globales y determinantes acerca del pensamiento y comportamiento de los individuos en sociedad<sup>33</sup>. Soy de los que opinan que debemos evitar más escombros sobre los restos supuestamente inservibles de la historia social de la educación, porque son esos restos la materia prima del edificio saneado que tendrá que dar cabida a las acciones y comportamientos de las generaciones venideras; de no ser así, el derrumbe de contenido y continente será inevitable. Y es que el valor de la Historia de la Educación, como teoría o método, incluso como frónesis, está en lo que enuncia y explica, analiza y exprime, indaga e interpreta, simplifica y desmitifica, no en lo que encumbra, aísla, particulariza, conspira o prescribe por determinados imperativos o por modas estéticas que cuestionan la validez del principio *poli-ético* de razón universal. Un principio supremo que no puede ser olvidado si queremos crear un mundo más justo y plural, que dé sentido al ejercicio del poder y lo oriente en una dirección más democrática e incluyente.

Por todo ello, y acabo ya, la *Historia de la Educación* no puede quedarse en mera acotación profesional y en simple etiquetaje disciplinar en detrimento del estudio cognoscitivo más general relativo a los procesos y dialécticas que determinaron la *educación en la historia*, a los que tenemos que aspirar para mejor conocer y —a través de ellos— saber lo que pensaban los seres humanos que nos precedieron y que nos legaron lo que somos. Es este motivo, a la vez tan sencillo y tan complejo, el que debe impedir que nos desboquemos en la búsqueda y rebúsqueda de nuevos enfoques y de nuevos escenarios analíticos sin aprovechar al máximo los que ya tenemos y no utilizamos. Y es que, después de tantos esfuerzos invertidos, aunque hay historias de la educación que institucionalmente aspiran a relinchar, el tiempo nos descubrirá —con cierta nostalgia, tal vez, o con amarga ironía, muy

---

<sup>33</sup> Ha afirmado Paulo Freire, en su incompleta obra póstuma, que "La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son proyectos y, a la vez, pueden tener proyectos para el mundo" (p. 50). Algo más adelante agregaba: "Vivo la historia como tiempo de posibilidades y no de determinismos [...] El mundo no es. El mundo está siendo..." (pp. 88 y 89). FREIRE, Paulo (2001): *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata, Madrid (edición original, 2000).

probablemente— que, desde el punto de vista del compromiso social y la rectitud ética, no pasaron del rebuzno.

#### CONCLUSIONES O, MEJOR, CONSIDERACIONES FINALES

Afirmaban los estudiantes de la Universidad de Córdoba (Argentina) en su manifiesto de 1918, que "los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan"<sup>34</sup>. Quizás nunca como ahora tenga tanta validez esta aseveración a pesar del tiempo transcurrido y de la diversidad geográfica que refleja, si nos proponemos como posible meta transgredir la espiral de conformidad impuesta en la que nos hallamos instalados.

Si convenimos en afirmar que la educación es un problema social (y no sólo un reto individual de superación personal, a través de las 'competencias' adquiridas y disputadas a los demás), y la historia un método de análisis y de explicación de los procesos que han tenido lugar para determinar lo que somos, la Historia de la Educación, como ámbito de investigación y disciplina académica, se nos presenta como un desafío intelectual y una apuesta ética y social para desenvolvemos como seres pensantes en un mundo rápidamente cambiante para unos pocos, pero inamovible, rígido e insufrible para la inmensa mayoría. Aunque es cierto que la Historia de la Educación nunca satisfizo compromisos colectivos porque el objetivo que siempre antepuso a todos los demás se basó en narrar, adocenar y adoctrinar con sus lecciones modélicas e instrumentales a una selecta minoría, ahora debemos reclamar dicha dimensión para que tenga sentido y plena justificación — académica y social— su pervivencia.

Por lo expuesto, se deduce que debemos ser escrupulosos y rigurosos en nuestro quehacer docente e investigador —alejándonos de los hábitos advenedizos, de los falsos debates y de los actuales encantadores de serpientes—, pues de lo contrario estaremos contribuyendo a su desaparición como saber indispensable en la formación de los futuros docentes y, a través de su trabajo, de una parte considerable, joven y receptiva de la sociedad. Hacer Historia de la Educación no consiste, por tanto, en estudiar una acción o un personaje educativo durante un período determinado según las demandas más lucrativas de las editoriales o de las efemérides y celebraciones más oportunistas y seductoras, sino en analizar esa acción y ese actor social como parte de una causa definible y explicable más general y hacerla un modo de vida y una forma de existencia desde nuestra realidad más próxima; porque en el fondo —y esto pone punto final a mi intervención— estamos hechos para vivir y no para ver pasar la vida, estamos hechos para sentir y también para disentir. Sólo espero que en esto, como en otras tantas dimensiones de nuestra existencia, las fuerzas se amplíen, rebasen y, a ser posible, aventajen y desborden con saludables prácticas y altas dosis de ejemplaridad a los siempre inalcanzables y utópicos deseos.

---

<sup>34</sup> *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. Córdoba, 1918 (la cita está contenida en el primer párrafo, donde además se proclamaba: "estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana"; y poco más abajo se advertía: "Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda").

## REFERENCIAS

- BLOCH, Marc. **Introducción a la Historia**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992. (edición original, 1949).
- BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002. (edición original, 1999).
- ARÓSTEGUI, Julio. **La investigación histórica: teoría y método**. *Barcelona*: Crítica, 1995.
- BACCINI, Alberto y GIANNETTI, Renato. **Cliometría**. *Barcelona*: Crítica, 1997.
- BLOCH, Marc. **Introducción a la Historia**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992 (edición original, 1949).
- BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002 (edición original, 1999).
- CANNADINE, David (editor). **What is History Now?** Londres: Palgrave Macmillan Ltd, 2002 (existe traducción al español en Almed Ediciones, Universidad de Granada, España, 2005).
- CARDOSO, Ciro F.S. y PÉREZ BRIGNOLI, Héctor. **Los métodos de la historia**. *Barcelona*, Crítica, 1976.
- CARDOSO, Ciro F.S. **Introducción al trabajo de la investigación histórica**. Conocimiento, método e historia. *Barcelona*: Crítica, 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?. pp. 15-38. **Historia de la Educación**. Anuario, Editorial Prometeo Libros, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, n.9, p.15-38, 2009.
- CHOMSKY, Noam. **El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global**. *Barcelona*: Crítica, 2000 (edición original, 1999).
- CIVERA, Alicia y ESCALANTE, Carlos. A manera de cierre." ni blancos ni negros: comentarios sobre los retos de la Historia de la Educación en México". En CIVERA, Alicia; ESCALANTE, Carlos y GALVÁN, Luz Elena. **Debates y desafíos en la Historia de la Educación en México**. México: El Colegio Mexiquense, A.C. e Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002. p.369-388.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine (1995): *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Bern y Paris: Peter Lang e Institut National de Recherche Pédagogique, 1995 . p.1. Citado por VIÑAO FRAGO, Antonio . De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador) en GABRIEL, Narciso de y VIÑAO FRAGO, Antonio. **La investigación histórico-educativa**. *Barcelona*: Ronsel Editorial (Methodika), 2007. p.15-49.
- CROOK, D. & ALDRICH, R. **History of Education for the Twenty-First Century**. Londres: Institute of Education, 2000.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.) **Historia de la Educación en debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
- DEPAEPE, Marc. What kind of History of Education may we expect for the twenty-first century? Some comments on four recent readers in the field. **Paedagogica Historica XXXIX**, n.1-2, 2003.
- DEPAEPE, Marc. **Vieja y nueva historia de la educación**. Ensayos críticos. *Barcelona*: Octaedro, 2006.
- DUBET, François y MARTUCELLI, Danilo . **¿En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires, Losada, 2000. (Edición original, 1998).
- FEBVRE, Lucien. **Combates por la historia**. *Barcelona*: Ariel, 1986. (Edición original, 1953).
- FERRATER MORA, José. **El hombre y su medio y otros ensayos**. Madrid: Siglo XXI, 1971.
- FERRAZ LORENZO, Manuel. Un paseo por la historia, la educación y la historia de la educación. Em: MAINER, Juan. **Pensar críticamente la educación escolar**. Perspectivas y controversias historiográficas. España: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008. p.119-144
- FERRAZ LORENZO, Manuel (próxima publicación). **La enseñanza y la investigación en Historia de la Educación: desafíos actuales**. Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

- FEYERABEND, Paul Karl. **Contra el método**. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Barcelona: Ariel, 1974.
- FONTANA, Josep. **Historia. Análisis del pasado y proyecto social**. Barcelona: Crítica, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la indignación**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- FUKUYAMA, Francis. **El fin de la Historia y el último hombre**. Madrid: Planeta, 1992.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Vivir para contarla**. Barcelona: Mondadori, 2002.
- GÓMEZ AGUILERA, Fernando (edición y selección). **José Saramago en sus palabras**. Madrid: Alfaguara, 2002.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre la historia**. Barcelona: Crítica, 1998. (Edición original, 1997).
- HUME, David. **Sobre el estudio de la historia y los Apéndices de la Historia de Inglaterra**. Madrid: Editorial Minerva y Biblioteca Nueva, 2010. (Edición original, 1741).
- JUDT, Tony. **Algo va mal**. Madrid: Taurus, 2010.
- JULIÁ, Santos. Anomalía, dolor y fracaso de España. **Claves de la razón práctica**, n.66, p. 20-21, 1996.
- LOBATO, Pere y Agencias de Información. El influyente Club Bilderberg se reúne desde hoy en Sitges. **El País**, 3 jun.2010.
- LOWE, Roy. ¿Necesitamos todavía una Historia de la Educación: es ésta central o periférica? Em: FERRAZ LORENZO, Manuel. **Repensar la Historia de la Educación**. Nuevos desafíos, nuevas propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p.83-104.
- LUZÓN, Antonio, SEVILLA, Diego y TORRES, Mónica. La Historia de la Educación en los estudios de educación en Europa: una visión comparada", pp. 87-120. Em: SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. **Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del espacio europeo de la educación superior**. España: SEDHE, 2006.
- MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA UNIVERSITARIA. Córdoba (Argentina), 1918.
- MERQUIOR, José Guilherme. **Foucault o el nihilismo de la cátedra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1988. (Edición original, 1985).
- MICHEA, Jean-Claude. **La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas**. Madrid: Ediciones Acquarela y A. Machado, 2009. (Edición original, 1999).
- MORENO FRAGINALS, Moreno. **La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones**. Barcelona: Crítica, 1983.
- NIETZSCHE, Friederich. **Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida** [II Intempestiva]. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999. (Edición original, 1874).
- PETER MARTIN, Hans y SCHUMANN, Harald. **La trampa de la globalización**. El ataque contra la democracia y el bienestar. Madrid: Taurus, 1998. (Edición original, 1996).
- RICHARDSON, William (2008): British Historiography of Education in International Context at the Turn of the Century. 1996-2006. In: GOODMAN, Joyce, McCULLOCH, Gary and RICHARDSON, William: **Social Change in the History of British Education**. London: Routledge, Taylor & Francis Group. 2008. p.167-186.
- RUIZ BERRIO, Julio. Lo que sostiene un profesor de Historia de la Educación. La enseñanza de la Historia de la Educación en una sociedad informatizada. Ponencia de clausura del IX Em: COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. **El currículum: historia de una mediación social y cultural**. Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Granada, 1996. p. 25-37.
- SADER, Emir y GENTILI, Pablo (Comps.). **La trama del neoliberalismo**. Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires, CLACSO, 1999. (Edición original, 1995).
- SEBRELI, Juan José. **El asedio a la modernidad**. Crítica del relativismo cultural. Barcelona: Ariel, 1999. (Edición original, 1991).
- SEBRELI, Juan José. **El olvido de la razón**. Un recorrido crítico por la filosofía contemporánea. Barcelona: Debate, 2007. (Edición original, 2006).
- SOKAL, Alan y BRICMONT, Jean. **Imposturas intelectuales**. Barcelona: Paidós, 2008. (Edición original, 1998).

SOKAL, Alan. **Más allá de las imposturas intelectuales**. Ciencia, filosofía y cultura. Madrid: Paidós, 2009. (Versión original, 2008).

TUÑÓN DE LARA, Manuel. **Metodología de la historia social de España**. Madrid: Siglo XXI, 1973.

TOPOLSKY, Jerzy. **Metodología de la historia**. Madrid: Cátedra, 1992. (Edición original, 1973).

VIÑAO FRAGO, Antonio. La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. En FERRAZ LORENZO, Manuel. **Repensar la Historia de la Educación**. Nuevos desafíos, nuevas propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p.147-165.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Geopolítica y Geocultura**. Ensayos sobre el moderno sistema mundial. Barcelona: Kairós, 2007. (Edición original, 1991).