

A HISTORIA DA EDUCACIÓN EN TEMPOS POSMODERNOS

Narciso DE GABRIEL

Universidade da CORUÑA

RESUMO: O modelo da historia social está sendo cuestionado nas últimas décadas, coincidindo coa crise que experimentaron algúns dos seus referentes ideolóxicos e coa emerxencia do denominado pensamento posmoderno. Fronte a este modelo, que algúns consideran esgotado, propónse outro caracterizado como cultural. Este mesmo cambio —ou proposta de cambio— tamén se observa no campo educativo: a “vella” historia social da educación debe deixar paso a unha “nova” historia cultural da educación.

PALABRAS CLAVE: Posmodernismo, historia social, historia cultural, historia social da educación, historia cultural da educación.

ABSTRACT: The social history model has been questioned in recent decades and this coincides with the crisis being experienced by some of its ideological references as well as with the emergence of what has been termed post-modern thought. As an alternative to this model, which some consider to have run its course, this article proposes another model, which may be characterised as cultural. This very change -or rather proposal for change- has also been seen in the field of education: the “old” social history of education must get out of the way and make room for a “new” cultural history of education.

KEY WORDS: Post-modernism, social history, cultural history, social history of education, cultural history of education.

Até hai poucos anos adoitaban diferenciarse dúas grandes etapas na evolución da historiografía educativa: a “tradicional” e a “nova” historia da educación que xorde na década de 1960, promovida nos seus inicios polo “revisiónismo” americano e enmarcada dentro do paradigma da “historia social”. O modelo revisionista ou social coñece na actualidade unha certa crise, polo que algúns autores albiscan a emerxencia nos anos oitenta dunha “corrente ascendente” á que propoñen denominar simplemente “posrevisiónista”, ou ben, atendendo á primacía que tende a adquirir o cultural, “(nova) historia cultural da educación”.

O noso propósito será examinar algunhas das características da historia da educación nestes tempos de crise do modelo social. Mais antes de o facermos parece oportuno aludirmos ás mudanzas que está a experimentar a investigación histórica en xeral,

especialmente no plano teórico, pero tamén, se ben en menor medida, na práctica historiográfica¹.

1. Cuestionamento da historia social e celebración da historia cultural

A historia, cuxo estatuto epistemolóxico foi sempre un tanto incerto, está atravesando unha conxuntura especialmente insegura, onde as dúbidas superan con moito as certezas, a diferenza do que sucedía hai poucos anos. Algunhas destas dúbidas son compartidas, pois afectan o conxunto das ciencias e, sobre todo, das ciencias sociais, mais outras son máis específicas do traballo histórico.

Esta situación evidencia, segundo algunhas opinións, a “crise” que está a experimentar a historia, aínda que ao mesmo tempo non deixa de subliñarse o contraste entre esta sensación máis ou menos xeneralizada e o dinamismo da investigación e das publicacións (Chartier, 1998: 9-10). Gérard Noiriel, autor dun libro titulado precisamente *Sobre la crisis de la historia* (1997), identifica dúas fontes principais da crise: a “desintegración” da comunidade dos historiadores, manifestada na súa progresiva fragmentación, e o cuestionamento do saber histórico.

Aquí centrarémonos na segunda fonte da crise: o cuestionamento do saber histórico tal como fora teorizado e practicado polo marxismo, os *Annales* e o estrutural-cuantitativismo. Estes grandes paradigmas considéranse esgotados e a disciplina instálase nunha crise de cuxo labirinto resulta difícil saír. Son moitas as propostas que se formulan, mais ningunha delas consegue afirmarse como un paradigma alternativo e hexemónico. O que predomina é o pluralismo metodolóxico e conceptual que, en opinión de Julio Aróstegui (1995: 128-134), non fai máis que enmascarar a confusión reinante.

O esgotamento destes tres paradigmas fora advertido por Lawrence Stone en 1979 (Stone, 1983), que xa anunciaba daquela un retorno do suxeito e da narrativa, mais agudizouse nas dúas últimas décadas, como consecuencia do auxe do posmodernismo, cuxos presupostos tenden a xeneralizarse ao conxunto das artes e dos saberes (Anderson, 2000). Algúns destes presupostos afectan particularmente á historia, pois impugnan dúas das súas nocións básicas, a de progreso e a de racionalidade, que a partir de entón adoitan escribirse entre comiñas: “A ‘condición posmoderna’, na expresión cuñada por François Lyotard e que se fixo común, baséase na negación vigorosa de que o pensamento racionalista da modernidade conduza ao progreso humano” (Aróstegui, 1995: 135).

Estas dúas ideas foron formuladas pola Ilustración e transferidas á historiografía posterior, que as asumirá maioritariamente. François Dosse (2001: 39) resume perfectamente o núcleo do proxecto intelectual ilustrado: “Les Llums d’Occident il.luminen aleshores la

¹ Estas reflexións forman parte do “Proxecto docente” presentado en maio de 2002 para participar no concurso a unha cátedra convocada pola Universidade da Coruña. Nos últimos tres anos apareceron diversos traballos que abordan esta mesma problemática, entre os que salientamos o coordinado por Manuel Ferraz Lorenzo: *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

marxa de les diverses civilizacións vers un món millor". É esta confianza nas "lucos" como motor do "progreso" o que cuestiona o posmodernismo, polo que os seus teóricos anuncian a morte da modernidade e a emerxencia dunha era posmoderna, baseada nuns valores substancialmente distintos.

Fronte a unha visión optimista da evolución histórica, que se concibe como un progreso lineal que conduciría á humanidade cara a un desenvolvemento cada vez maior, tanto material como moral, imponse agora unha visión pesimista, que salienta os resultados perversos e os custos deste suposto progreso. A historia perde así o seu fío condutor básico, e o seu sentido, se é que existe algún, tórnase problemático e plural.

Fronte á confianza na razón, que permitiría acceder a un coñecemento cada vez máis preciso e rigoroso da realidade natural e social e iluminaría un proxecto de emancipación, imponse agora a desconfianza na ciencia, ao se cuestionar a súa obxectividade e algunhas das consecuencias que ocasiona a aplicación de principios por ela avalados.

De modo que as "grandes narrativas" baseadas nestes principios están condenadas a desaparecer. O metarrelato que suscita maior belixerancia é o auspiciado polo marxismo, que está no centro do punto de mira dos teóricos posmodernos e en especial de François Lyotard, un dos seus principais mentores fundacionais (Anderson, 2000: 37-53).

Polo que se refire á historia, o que se pon en dúbida é mesmamente a posibilidade dun coñecemento rigoroso do pasado, tal como afirman os teorizadores do "xiro lingüístico", principal vía de penetración do posmoderno na historiografía. Promovido por teóricos da cultura e da literatura, filósofos, lingüistas e antropólogos, "o xiro lingüístico" sostén que toda realidade está mediatizada pola linguaxe, polo que non existe á marxe do discurso que a configura (Aróstegui, 1995: 134-140). Roger Chartier e Georg Iggers sintetizan así estas posicións e algunhas das súas drásticas consecuencias:

A realidade non se debe pensar como unha referencia obxectiva, exterior ao discurso, posto que está constituída por e na linguaxe. (...) As operacións máis habituais do historiador atópanse, desde ese momento, sen obxecto, comezando polas distincións fundadoras entre texto e contexto, entre realidades sociais e funcións simbólicas, entre discurso e prácticas non discursivas (Chartier, 1996a: 24-25).

A idea de que na investigación histórica non pode haber obxectividade porque non existe ningún obxecto da historia gañou aceptación pouco a pouco. En relación con esta idea, o historiador non escapa nunca do seu mundo, e o que el ve é configurado de antemán polas categorías da linguaxe en que pensa. En última instancia, o único que ten consistencia é o texto co que o historiador traballa, mais non unha realidade que vaia alén do texto. Ese texto non ten que ser, necesariamente, unha fonte escrita, tamén unha cultura ten texto (Iggers, 1998: 18). Así as cousas, o afán de verdade, de construír un discurso verídico sobre o pasado que caracteriza a historiografía desde o seu mesmo nacemento —"La historia, com a mode de discours spécifique, va nàixer d'una lenta emergència i de ruptures successives amb el gènere literari, al voltant de la recerca de la veritat" (Dosse, 2001: 17)— resulta unha pretensión, no mellor dos casos, inxenua, pois non existe ningún referente externo co que contrastar o propio discurso historiográfico. Desdebúxase, así, o primeiro suposto da historiografía "tradicional" —inclúese momentaneamente baixo este termo a historiografía anterior ao "xiro lingüístico"—, a saber, que "a exposición histórica describe persoas que existiron realmente e

accións que realmente tiveron lugar, e debe corresponder a esa realidade, é dicir, debe ser verídica” (Iggers, 1998: 15-16).

Duplamente inxenuo sería o afán de explicar ese pasado, de procurar ver nel, se non leis, si polo menos algún tipo de regularidade, o que constituíu outra das aspiracións centrais da tradición historiográfica. Desde a perspectiva do posmodernismo, ademais de carecer de base real, toda coherencia explicativa está baixo sospeita.

En definitiva, a construción dunha historia “científica”, como quería non só a historia social, senón tamén o historicismo clásico, aínda que cada un á súa maneira, percíbese como un soño de imposible realización de que os teóricos posmodernos se encargarían de facernos espertar, ao poñer de manifesto que a historiografía está máis próxima á literatura que á ciencia. Ao non existiren criterios de verdade, nin materiais nin formais ou metodolóxicos, difuminaríanse as fronteiras entre historia e ficción. Tamén entre historia e filosofía, pois aínda que se admita que a crítica documental permite establecer os feitos, “toda concatenación destes para obter unha visión global e coherente é determinada por apreciacións estéticas e morais, non científicas” (Iggers, 1998: 96). Deste modo a historia ve ameazada de raíz a súa identidade, que se afianzou nos séculos XIX e XX mediante a afirmación da súa especificidade e da súa autonomía fronte á literatura e á filosofía. A crise cuestionaría principios que viñan estando vixentes desde os comezos mesmos da historiografía, mais afectaría sobre todo ao modelo historiográfico até entón hexemónico, o da historia social, en que a maioría da profesión estaba instalada ou se pretendía instalar até hai pouco.

O cuestionamento da historia social que comeza a mediados dos anos setenta parece querer resolverse nunha dirección cultural. Así como o social constituía o aglutinante básico da historiografía anterior, o cultural enxérgase como principal punto de referencia da actual, ou cando menos de parte dela, e da futura, polo menos a curto prazo, pois xa que os xiros se suceden a un ritmo vertixinoso, toda aposta de futuro resulta sumamente arriscada. Pásase así dunha situación en que a cultura era “ollada de esguello” polos historia-dores xeneralistas a outra en que adquire un estatuto privilexiado (Hernández Sandoica, 1995: 56).

O termo “cultura” non é fácil de definir, pois con el alúdese a prácticas moi diversas. Como sinala Peter Burke, un dos principais especialistas no tema, “parece tan difícil definir este termo como prescindir del” (Burke, 2000: 232). Este carácter difuso posiblemente sexa, en parte, o que lle confire un particular atractivo nun momento como o actual.

Precisamente pola súa versatilidade, cando cualificamos como cultural a historia, non resulta fácil precisarmos que se entende por isto, porque baixo esta expresión coexisten produtos e orientacións moi diversas.

Esta diversidade é desde logo temática, pois cando o cultural tende a impregnalo case todo, poucos son os aspectos que non poden reivindicar unha dimensión cultural, aínda que, ao mesmo tempo, tamén podemos afirmar que, precisamente por impregnalo todo, o termo cultura contribúe a dar unha certa unidade á investigación histórica e a recuperar, dalgunha forma, a súa ambición globalizadora, por máis que a perda da globalidade e a

dispersión sexan un dos trazos máis notables da historiografía actual: “Na verdade, [a historia cultural] aspira substituír a historia total de ontem” (Prost, 1998: 125). En todo caso, cando o social e o estrutural parecen perder lexitimidade, así como algunha das súas resonancias políticas, non é estraño que se recorra ao cultural, máis etéreo e difuso, como punto de referencia da disciplina:

Decerto que cada componente da disciplina histórica nunca é mais que o produto de un corte redutor, e a súa reivindicación eventual de virtudes globalizantes só é moitas veces o reflexo da sucesión das épocas ideolóxicas. A este respecto, a subida em forza da historia cultural beneficiou de una conjuntura duplamente marcada. A erosión progresiva das posicións intelectuais do marxismo, a partir dos anos setenta, e o recuo do estruturalismo favoreceram un movemento de retorno ao suxeito pensante e que age (Sirinelli, 1998: 410).

Diversidade conceptual e metodolóxica, pois as ancoraxes teóricas desde as que se practica non son intercambiabes, por máis que teñan puntos en común. Algúns, inspirados no “xiro lingüístico”, propoñen unha “nova historia cultural” que se basea nos seus presupostos, ao tempo que certifican a defunción da obsoleta historia social, como fai Geoff Eley: “a historia social amorfa e expansiva dos anos 70 deixou de existir (...). A ‘Nova Historia Cultural’ ou os *cultural studies* están ocupando o seu lugar” (citado por Noiriel, 1997: 138). Outros atopan a súa principal inspiración en Foucault, e sitúan nun primeiro plano a análise do coñecemento e as súas implicacións sociais (Popkewitz, Pereyra e Franklin, 2001). O francés Roger Chartier (1996b e 1998) reivindica unha certa continuidade coa historia social anterior, mais subliña a necesidade de transitar desde unha historia social da cultura a unha historia cultural do social, e vertebra as súas investigacións arredor do concepto de “representación”, isto é, dos procesos mediante os que as persoas e os grupos interpretan e lle dan sentido ao seu mundo.

Diversidade tamén terminolóxica, que dificulta orientarse dentro dun campo plural e cambiante. O propio Chartier, nun texto datado en 1990, reflicte perfectamente esta pluralidade de dominacións así como a relativa continuidade que percibe entre a historia cultural e a das mentalidades:

Desde hai vinte ou vinte e cinco anos, a historia cultural constitúe o sector quizais dominante, e sen ningunha dúbida mobilizador, da historia en Francia. A forma de nomear a súa orixinalidade puido variar: a antiga designación, fundadora e perdurable, de historia das mentalidades, debeu convivir con outras, como psicoloxía histórica ou colectiva, antropoloxía histórica ou historia sociocultural (citado por Hernández Sandoica, 1995: 188).

Con todo, existe un núcleo de principios máis ou menos compartidos por aqueles que propugnan unha historia cultural, que tamén inciden, con máis ou menos nitidez, no traballo doutros historiadores. O principal consiste en desprazar a atención desde as grandes estruturas, a cuantificación e a explicación aos suxeitos, as aproximacións cualitativas e a interpretación, é dicir, en cuestionar o modelo representado pola historia social. De feito, entre os historiadores culturais o que xera maior acordo posiblemente sexa este cuestionamento (Tenorht, 2001: 72). Se o posmodernismo pon en dúbida que o saber histórico teña un referente obxectivo, a historia cultural, aínda que mobilizada en boa medida polo pensamento posmoderno, desestabiliza as certezas en que descansaba o mode-

lo anterior, mais mantén, non obstante, a confianza na posibilidade dun coñecemento riguroso do pasado, polo menos na maioría das súas versións prácticas.

Este desprazamento, unido á crise da noción de progreso, constitúe o punto de partida de case todas as reflexións actuais sobre a historia e a historiografía:

Desde a Ilustración non houbo ningún discurso internacional homoxéneo como este. Nos seus matices nacionais, as tradicións da historia social, determinantes en Francia, nos EEUU e en Alemaña durante os dous primeiros terzos deste século, diferenciábanse moito máis fortemente entre si do que o fai a nova historia cultural (Iggers, 1988: 83).

Para aproximármonos un pouco máis ao que se entende por historia cultural, adoptaremos o esquema proposto por Peter Burke (2000). Antes convén, non obstante, deixarmos constancia de que estamos ante unha expresión que conta xa cunha importante tradición historiográfica, pois está precedida de, cando menos, cinco movementos que reclaman esta mesma denominación, o primeiro dos cales se retrotrae a finais do século XVIII (Kelley, 1996).

Esta tradición historiográfica, algúns de cuxos principais cultivadores son Jacob Burckhardt e Johan Huizinga, identifica basicamente a cultura coas manifestacións artísticas e literarias dunha sociedade, ou mellor, de determinadas sociedades, ás que soamente tiñan acceso determinados grupos. Análizaa de forma autónoma, á marxe das súas relacións coa economía, coa sociedade ou coa política, segundo se sinalou reiteradamente desde o marxismo, algúns de cuxos historiadores, como os británicos, procuraron superar esta limitación sen caeren no extremo oposto, consistente en considerar a cultura como simple superestrutura ou reflexo doutras instancias. Ofrece unha visión excesivamente homoxénea, como se todos os membros dunha sociedade participasen de idénticos esquemas e de idénticas prácticas, sen reparar nas diferenzas marcadas por factores como a condición social, a sexual, a racial ou a rexional, e mesmo sen ter en conta que un mesmo individuo pode participar de diversos universos culturais, como o *culto* e o *popular* (Burke, 1991) ou o da *metrópole* e o da *periferia* (Swaan, 1988). A noción de tradición, e o seu correlato, a recepción, concíbense en termos excesivamente estáticos: “supoñíase que o que se recibía era o mesmo que o que se legaba” (Burke, 2000: 237), cando na actualidade somos conscientes de que o legado cultural que se transmite de xeración en xeración está sometido a cambio, a determinadas adaptacións, para axustalo así aos novos contextos. Está escrita desde a perspectiva das clases dirixentes europeas e a elas estaba destinada, polo que actualmente se percibe como elitista e etnocéntrica, debido a que tende a impoñerse unha perspectiva máis plural, tanto desde un punto de vista social como xeográfico (Burke, 2000: 236-241).

As críticas que suscitou este enfoque determinaron a emerxencia nos últimos anos dunha “nova historia cultural”, que Burke, ao desconfiar das reiteradas novidades que ofrece a historiografía, prefere denominar “historia antropolóxica”, atendendo ao impacto dos antropólogos nesta forma de entender a historia: “Un grupo importante de estudiosos ve o pasado como un país estraño e, como os antropólogos, considera que a súa tarefa é

interpretar a linguaxe das ‘súas’ culturas, literal e metaforicamente” (Burke, 2000: 243)². As súas principais características pódense resumir así (Burke, 2000: 244-252):

1) En sintonía cos postulados do relativismo cultural, desaparece a distinción entre sociedades con e sen cultura. Todas posúen a súa propia cultura, por grandes que poidan ser as diferenzas entre unhas e outras.

O relativismo tamén se practica nas análises das culturas populares existentes dentro dunha determinada sociedade. Xorde así un interese renovado polo seu estudo, considerando as súas relacións —de oposición mais tamén de transacción— coa cultura oficial. Paul Ricoeur entende que é aquí onde radica a orixe da ollada antropolóxica dos historiadores: “É sobre todo cando a oposición entre alta cultura e cultura popular se torna como eixe da problemática, cando o historiador se fai antropólogo” (citado por Hernández Sandoica, 1995: 194).

Este relativismo vai alén de recoñecer a diferenza e a lexitimidade das culturas doutras sociedades e das súas manifestacións populares dentro da propia. Os sectores tradicionalmente marxidados, como as mulleres ou as minorías étnicas, non só reivindicando unha presenza na historiografía, senón tamén que esta se constrúa coas súas propias categorías interpretativas: “Así as cousas, cada grupo detén a súa propia verdade histórica, que se contrapón aos demais” (Noiriel, 1997: 43). Ao non existir xa un fío condutor que unifique a experiencia histórica, xorden múltiples historias, tantas como intereses e perspectivas de análise:

Recálcase que as culturas non teñen unha historia unitaria. A historia non arrinca dun centro nin se move de forma unilíneal nunha soa dirección. Non só existe un gran número de culturas de igual valor, incluso dentro destas culturas non existe ningún centro arredor do cal se poida desenvolver unha exposición unitaria. Por isto é posible unha multiplicidade de historias, cada unha das cales esixe métodos específicos para apreender os aspectos cualitativos das experiencias vitais (Iggers, 1998: 84).

2) A noción de cultura amplíase considerablemente, até o punto de impregnalo todo, pois inclúe as manifestacións materiais e as simbólicas, o escrito e o oral, a literatura mais tamén a economía ou a política, de aí o seu potencial aglutinador.

A ampliación do concepto complica indubidablemente a definición do que a historia cultural é ou debe ser. Algúns consideran que calquera tentativa de facelo resulta artificial (Corbin, 1998: 109), e outros que carece de interese, pois o importante é a relevancia da investigación que se faga: “Estudemos pois os factos, sem nos preocuparmos demasiado com os seus rótulos e sen especularmos demasiado com as palabras” (Agulhon, 1998: 122). Jean-Pierre Rioux, que editou en 1997, conxuntamente con Jean-François Sirinelli,

² Juan José Carreras Ares (2000: 229-236) describe as sucesivas relacións dominantes da historia con outras ciencias en termos “matrimoniais”. Logo de ser engaiolada pola socioloxía, que lle propuxo no seu día un “matrimonio de conveniencia”, está a selo pola antropoloxía, que lle propón un “matrimonio por amor” que esixe “renuncias e sacrificios por parte do amado, neste caso a historia”: renuncias a grandes procesos e a grandes estruturas, cuxo lugar será ocupado polas experiencias de suxeitos individuais, a poder ser raros e marxinais... Todo isto despois de ter experimentado o “matrimonio por hipnose” dos clíometras americanos.

un libro titulado *Pour une histoire culturelle* —citamos pola edición portuguesa de 1998— en que se inclúen os traballos de Alain Corbin e de Maurice Agulhon, considera, non obstante, que se podería chegar a un amplo acordo arredor da proposta formulada por Sirinelli:

A historia cultural é a que fixa o estudo das formas de representación do mundo no seio de un grupo humano cuja natureza pode variar —nacional ou regional, social ou política—, e de que analiza a gestación, a expresión e a transmisión. Como é que os grupos humanos representan ou imaginan o mundo que os rodeia? Um mundo figurado ou sublimado —pelas artes plásticas ou pela literatura—, mas tamén un mundo codificado —os valores, o lugar de traballo e do lazer, a relación com os outros—, contornado —o divertimento—, pensado —pelas grandes construcións intelectuais—, explicado —pela ciencia— e parcialmente dominado —pelas técnicas—, dotado de sentido —pelas crenças e os sistemas religiosos ou profanos, e mesmo mitos—, un mundo legado, finalmente, pelas transmisións devidas ao meio, à educación, à instrución (Rioux, 1998: 20).

A proposta é certamente inclusiva e precisa algúns dos aspectos máis importantes da historia cultural. Pártese do concepto central de “representación”, e propónse considerar a súa xénese, as súas formas de expresión e os seus modos de transmisión. Este último aspecto vincula directamente a cultura cos procesos educativos formais e informais (Duby, 1998: 407), que adquiren así unha centralidade xa apuntada pola historia das mentalidades.

3) A noción de “tradición” enriquecese e matízase con outros conceptos, como os de “reproducción” e “recepción”, sobre os cales a historia cultural reconece as contribucións da historia da educación:

Unha vantaxe deste concepto [o de reprodución] é que suxire que as tradicións non continúan automaticamente, por inercia. Pola contra, como nos lembra a historia da educación, é necesario moito esforzo para legalas de xeración en xeración. A desvantaxe do termo é que a idea de “reproducción” suxire unha copia exacta ou incluso mecánica, algo que a historia da educación está lonxe de confirmar. A idea de reprodución, o mesmo que a de tradición, require un contrapeso como a idea de recepción (Burke, 2000: 246).

A teoría da recepción, desenvolvida por autores como Michel de Certeau, e da que se ocupou entre nós Antonio Viñao (1996 e 1999), sostén que o que se pretende transmitir non coincide co que se recibe. Os receptores non reciben pasivamente as mensaxes, senón que ao apropiárense delas fano de forma creativa, acomodándoas aos seus particulares esquemas, polo que desde esta perspectiva posiblemente sería máis axeitado, segundo Burke, falar de “tradución” máis que de “tradición” cultural.

4) Por último, os historiadores culturais tenden a inverter a concepción das relacións entre cultura e sociedade que defendeu o marxismo máis ortodoxo: onde este non vía máis que superestruturas que reflectían a infraestrutura material da sociedade, os novos historiadores da cultura atribúenlle un enorme potencial mobilizador, até o punto de considerala xeradora da realidade social:

Moitos pensan que a cultura é capaz de resistir as presións sociais e incluso de conformar a realidade social. De aí o crecente interese pola historia das “representacións” e, especialmente pola historia da “construción”, “invención” ou “constitución” do que adoitaban considerarse “feitos” sociais como clase social, nación ou xénero (Burke, 2000: 247).

Se así se concibe, a cultura deixa de funcionar como un “terceiro nivel” de análise que se superpoñería e sería en boa medida unha expresión do económico e do social, para adquirir unha maior presenza, maior substantividade e maior autonomía. Máis unha vez é Roger Chartier, seguindo, segundo el mesmo confesa, a Clifford Geertz, quen nos pode axudar a ilustrar este cambio de perspectiva:

Esta partición que postula, por un lado, que unha das instancias (a económica) é determinante e, por outro lado, que o cultural ou o ideolóxico forman un nivel á parte (claramente identificable e encerrado en límites recoñecibles) da totalidade social, non parece xa admisible. De feito, o que hai que pensar é como todas as relacións, inclusive aquelas que designamos como relacións económicas ou sociais, se organizan segundo lóxicas que poñen en xogo os esquemas de percepción e de apreciación dos distintos suxeitos sociais, así pois as representacións constitutivas daquilo que podemos denominar unha “cultura”, sexa común ao conxunto dunha sociedade ou propia dun grupo determinado (Chartier, 1996b: 43).

Mais aínda admitindo que o cultural ten unha maior presenza da que se recoñecía tradicionalmente, cando se confinaba nunha esfera específica identificada sobre todo coas manifestacións artísticas e literarias, poden detectarse dúas formas de abordalo. Unha tende efectivamente, segundo sinala Burke, a inverter os termos, e a considerar o cultural como motor da dinámica social, atribuíndolle ademais un carácter autoexplicativo. Outra acepta a autonomía e a eficacia do cultural, mais considera necesario explicalo nas súas relacións co económico e co social.

Esta segunda liña reconece unha certa continuidade coa historia social, por máis que se denuncien as súas limitacións e se faga unha especial incidencia na relevancia do cultural. Georg G. Iggers entende que a microhistoria italiana ou a historia alemá do cotián se moven nesta dirección, pois comparten coa historia social dúas ideas básicas. En primeiro lugar, case todos os autores admiten a existencia dun proceso de modernización, aínda que se perciba como complexo e contraditorio e se recoñezan os seus límites, e incluso a súa reversibilidade. De feito, un dos obxectivos da historia sociocultural consiste precisamente en examinar como viven os individuos ese proceso, de xeito que se introduce así a noción de experiencia, chave para case toda a historiografía actual. Miguel Ángel Cabrera (2001: 23) describe así esta evolución da historia social:

Xa que os historiadores sociais operan dentro dun esquema dicotómico, esta evolución consistiu nunha paulatina flexibilización do vínculo de determinación entre contexto social e conciencia, nunha rectificación parcial da súa unilateralidade obxectivista, na conseguinte concesión dunha autonomía relativa á esfera cultural (ou política), na atribución aos individuos dun papel activo na produción de significados e, finalmente, na reconceptualización das relacións sociais mediante nocións como a thompsoniana de experiencia ou a charteriana de representación.

En segundo lugar, segue asumíndose que o conflito constitúe unha das principais características das sociedades, aínda que as fontes deste xa non remitan soamente ás clases —cuxo poder explicativo, se as entendemos en chave simplemente económica, se reduciría notablemente—, senón tamén a factores como o xénero ou a etnia (Iggers, 1998: 86-91).

Esta relativa continuidade parece necesaria porque, como sinala Antoine Prost (1998: 124-125), que é, entre outras cousas, un recoñecido historiador da educación, “pode-se tentar ultrapassar a historia económica e social, mas é preciso primeiro pasar por ela”. A afirmación considero que non se refire tanto á necesidade de ter experiencia en historia económica e social antes de abordar a cultural, o que sería discutible, como á necesidade de tomar en consideración o económico e o social para explicar o cultural, que resulta máis difícil de discutir:

Daí o risco que se corre ao abordar a historia pola historia cultural. De una certa maneira, por razóns ao mesmo tempo prácticas e epistemolóxicas que nada têm a ver com o marxismo, a historia cultural é o coroar da investigación. Ela surge depois das outras, porque é imposible comprender una representación sem saber de que é ela representación, sob pena de se perder no nominalismo (Prost, 1998: 136).

Afirmar que “xorde depois doutras” posiblemente non sexa do agrado daqueles que cuestionan a xerarquización dos tres niveis clásicos de análise. Mais o que interesa subliñar é que, para este autor, como tamén para outros (Duby, 1998; Iggers, 1998), o social e o cultural están indisolublemente unidos, entre outras razóns porque a cultura está relacionada co que diferencia a uns grupos doutros, e á súa vez as identidades grupais constrúense en virtude do contraste entre esas diferenzas. Merece a pena seguilo na súa literalidade:

Como se vê (...), eu hesitaria em instituir a historia cultural num domínio inteiramente autónomo. Pois sendo a historia de grupos, de colectividades —quer sejam religiosas, étnicas, sociais, nacionais ou outras, pouco importa—, toda a historia é social. (...) Mas os grupos só se identificam na diferença relativamente a outros grupos através e no interior dos conjuntos de representações; toda a historia social um pouco ambiciosa e preocupada em apreender o real na sua totalidade deve ser também historia cultural (Prost, 1998: 137).

Esta é a perspectiva que persoalmente subscribo. A dunha relativa continuidade entre tradición e mudanza pois, como sostén Le Goff, “a historia precisa mutacións e non reaccións” (citado por Sirinelli, 1998: 418).

Unha tradición que sería temerario querer enterrar, aínda que a tentación de o facer, ou polo menos de a minusvalorar, poida ser grande, pois, ao estaren incorporados na práctica do historiador algúns dos seus maiores logros —simplificando, o método crítico establecido polo historicismo e a historia-problema dos *Annales*—, xa non xeran efectos de distinción, como sinala acertadamente Gérard Noiriel:

Non obstante, hai que precisar que se hoxe as innovacións dos anos 1950-1970 xa non provocan o mesmo entusiasmo é porque se converteron en “patrimonio común” de todos os historiadores, porque forman parte da “ciencia normal” da historia, co mesmo dereito que a crítica documental posta a punto a fins do século XIX pola chamada escola “positivista”. Nestas condicións, estas innovacións xa non cumpren función ningunha nas estratexias de distinción inherentes aos xogos de competencia que caracterizan o mundo a que pertencen os historiadores (Noiriel, 1997: 39-40).

Mais ao mesmo tempo, este é un legado de que os historiadores de finais do século XX e comezos do XXI se apropian segundo as súas particulares perspectivas. Pois se

a historiografía é a ciencia da mudanza dos homes e das sociedades ao longo do tempo, os seus criterios de relevancia e de intelixibilidade tamén son esencialmente dinámicos. De modo que no legado co que nos confrontamos se perciben excesos e carencias. Exceso de estruturas, de números e de determinismo, e carencia de individuos, de experiencias e de liberdade de actuación. Para algúns trataríase simplemente de inverter os termos; outros, aos que me gustaría sumarme, postulan unha saída máis inclusiva: considerar os individuos dentro das estruturas, analizar as súas experiencias tanto desde unha perspectiva cualitativa como cuantitativa e admitir a marxe de manobra que permiten os inevitables condicionantes a que están sometidos os suxeitos. Todo isto asumido ademais a incidencia dos discursos na configuración da realidade e a dimensión narrativa da historia, mais sen reducir a realidade a pura invención discursiva —“o mundo non é completamente maleable” (Burke, 2000: 227)— nin identificar a historiografía coa ficción³.

Esta tradición, nalgunha das súas fases, posiblemente pecou de soberbia nas súas pretensións científicas, que a crítica actual se encarga de moderar e de reconducir, lembrándonos a complexidade do real e as diversas lecturas de que é susceptible. Como advirte Roger Chartier, o camiño é estreito para aqueles que, sen renunciaren á procura da verdade, recoñecen as limitacións do coñecemento histórico: “O camiño é, así, forzosamente estreito para quen intente negar, ao mesmo tempo, a redución da historia a unha actividade literaria de simple curiosidade, libre e aleatoria, e a definición da súa cientificidade a partir do único modelo de coñecemento do mundo físico” (Chartier, 1996a: 33). Este camiño discorre ás veces “ao bordo do precipicio”, segundo titula Chartier un dos seus últimos libros (1998), tomando prestada a expresión que Michel de Certeau utilizou para aludir ás concepcións de Foucault. Mais é un camiño que posiblemente mereza a pena percorrer, e ao que tamén se apunta Georg G. Iggers (1998:112): “A nova historiografía non renunciou de ningún modo a ocuparse cientificamente do pasado; mais é consciente da complexidade do pasado e da súa investigación, particularmente na necesidade de penetrar nas estruturas profundas da conciencia e do comportamento humanos”.

2. Cara a unha nova historia cultural da educación?

Ao promediar o século XX iniciábase nos Estados Unidos un movemento —o denominado “revisiónismo”— que cuestiona a forma en que se viña escribindo a historia da educación. A nosa disciplina tiña daquela unha longa traxectoria, pois nacera en Alemaña,

³ Carlo Ginzburg, ao lle preguntaren Serna e Pons nunha entrevista realizada en 2001 se hoxe seguiría recomendando a lectura de novelas aos que se inician no oficio de historiador, como facía anos atrás, responde: “Hoxe en día, cando a atmosfera cultural mudou tanto, sinto a necesidade de precisar que a invitación a ler novelas non significa que literatura de invención e historiografía sexan a mesma cousa, que sexan indistinguibles (que, a fin de contas, é a tese que defenden os neoescépticos)” (Serna e Pons, 2001: 97). Este neoescepticismo ten un especial predicamento nos Estados Unidos, o que na súa opinión podería deberse, polo menos en parte, ao peso que tivo aquí a tradición positivista, contrariamente ao que aconteceu en Italia, que fora vacunada contra o positivismo por Benedetto Croce e Giovanni Gentile: “Como o profesor Unrath de *O anxo azul*, a famosa película de Joseph von Sternberg, baseada na novela de Heinrich Mann, moitos positivistas quixeron sentir o calafío transgresor de *Lola-Lola*” (Ginzburg, 2001: 91).

desde onde se fora estendendo a outros países, cando estaba a piques de inaugurarse o século XIX. Pero toda esa longa traxectoria —da que os revisionistas ofrecen, ao entender de Sol Cohen (1999), a quen seguimos nesta exposición, unha imaxe un tanto simplificada— será caracterizada agora como tradicional, e xa que logo descualificada.

A crítica foi iniciada polo historiador Bernard Bailyn no seu *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study* (1960). Tomando como principais puntos de referencia a Paul Monroe e a Elwood Patterson Cubberley, caracterízase a historia que se viña practicando como “misionaria”, pois o seu obxectivo era fornecer unha ideoloxía que lexitimase a función docente; “anacrónica”, por distorsionar o pasado ao lolo con categorías do presente; “parroquiana”, xa que estaba illada e alonxada das correntes principais da historiografía xeral; e de curtas miras, por reducir a súa atención ao eido da educación formal. Así que, malia a voluminosa produción existente, Bailyn concluíu que “case non temos influencia nos problemas da educación americana” (citado por Cohen, 1999: 6). Un ano despois da aparición deste libro, Wilson Smith, profesor de historia, únese ás propostas de Bailyn, reclamando a adopción de “máis amplas referencias históricas” nas análises histórico-educativas e dun “máis humanístico compromiso profesional”. Pero será Lawrence A. Cremin quen retome de forma sistemática os ataques, centrándose especificamente na figura de Cubberley: *The Wonderful World of Elwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education* (1965). Aínda recoñecéndolle algúns méritos, como a súa contribución á profesionalización da educación, Cremin valora a obra de Cubberley case nos mesmos termos que Bailyn: “anacronismo”, “parroquianismo”, “evanxelismo” e ausencia de relación coas correntes principais da historiografía americana, e propón tamén una ampliación do obxecto de estudo da historiografía educativa (Cohen, 1999: 6-7).

A este primeiro revisionismo, de carácter “moderado”, e case sen dar tempo a que as súas propostas fosen asimiladas, superpoñeráse a finais dos anos sesenta, coincidindo cunha intensa mobilización e contestación política nos campus universitarios estadounidenses, o “revisionismo radical”⁴. A súa obra fundacional é *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*, publicada por Michael Katz en 1968. A este autor uníranse outros, como Joel Spring, Clarence Karier, Paul Violas, Marvin Lazerson, David Tyack e Carl Kaestle. Todos eles incorporan decidida e explicitamente a dimensión política ás súas análises, e inspirándose no marxismo e na socioloxía subliñan o carácter burocrático, clasista e racista do proceso de escolarización, contrariamente á súa asociación co progreso e a democracia por parte da historiografía anterior (Silver, 1990: 2965-2966; Cohen, 1999: 24-25; Lagemann, 2000: 178; Popkewitz, Pereyra e Franklin, 2001: 10-11).

⁴ O termo “revisionismo” foi coñado en 1964 polos detractores de Bailyn, pero desde hai varias décadas recórrase a el para designar o movemento de renovación da historiografía educativa que se produce a partir de 1960. A distinción entre revisionistas “moderados” e “radicais” comeza a circular a mediados dos anos setenta en Norteamérica, se ben noutros países ten menos presenza (McCulloch e Richardson, 2000: 43-44).

Unha e outra onda reformista contribuíron á renovación e promoción desta área de investigación, converténdoa “nun dos máis apaixonantes subcampos do estudo histórico” (Lagemann, 2000: 177). As súas propostas foronse espallando por Europa, en cuxa historiografía dominaba o modelo social, ao que os historiadores da educación procurarán adaptarse con máis ou menos rapidez e fortuna, até o extremo de que algúns propoñerán un novo rótulo para a disciplina: *historia social da educación*. Convén deixar constancia tamén que no mesmo ano en que Bailyn publicou a súa obra fundacional, o francés Philippe Ariès publicaba *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime* (1960), que desempeñou un importante papel neste proceso de renovación (Compère, 1995; Viñao, 2000).

No plano teórico, o modelo de investigación histórico-educativa que foi promovido polo revisionismo mantén o seu dominio durante aproximadamente dúas décadas, mais nos anos oitenta comezan a criticarse algúns dos seus presupostos. Non se cuestiona a súa ampliación do campo de investigación, mais si a lectura que ofrece da escolarización, concibida basicamente como un proceso de “regulación, imposición e represión” que se encamiña a reforzar as posicións privilexiadas das clases dirixentes e a marxinalidade das clases populares. Estas lecturas percibiranse agora como excesivamente simplistas e necesitadas dunha certa matización. A adopción do concepto de hexemonía, rescatado de Antonio Gramsci, que permite unha aproximación máis sutil aos procesos de regulación e de control social, e de resistencia, a cuxa luz a escola se percibe como un lugar de contestación e de conflito e xa non de simple reprodución cultural, inscríbese nesa dirección. O mesmo sucede coa incorporación de novos criterios de demarcación da realidade social, que xa non remitirán unicamente á condición de clase, senón tamén ás de xénero e de raza, cuxo protagonismo será cada vez maior (Popkewitz, Pereyra e Franklin, 2001: 11-12).

A necesidade de ofrecer unha visión máis matizada e equilibrada experimentábase dentro do propio revisionismo. De feito, António Nóvoa (1994: 75-77) diferencia nesta corrente, ademais da orientación moderada e da radical, unha terceira que xorde a finais dos anos setenta, que comeza coa obra de Diane Ravitch *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools* (1978). Neste traballo a autora critica aos radicais a súa “utilización determinista do concepto de clase, isto é, a idea de que basta identificar a orixe social de una persoa para explicar as súas accións; a confusión entre motivacións e resultados, una vez que todos os acontecementos são lidos polo prisma de una intencionalidade social; a crencia de que a análise da estrutura de una institución é a estratexia mais adecuada para comprender a sua función”. Os interpelados responderanlle acusándoa de representar os intereses da “nova dereita”, mais as obxeccións ao revisionismo radical proseguirán nos anos oitenta da man, entre outros, de Maris Vinovskis e David Tyack, e estenderanse ao continente europeo. A estas alturas, o momento álxido do revisionismo xa comezaba a formar parte da historia (Silver, 1990: 2966).

A utilización de conceptos extraídos das ciencias sociais, outro dos sinais de identidade do revisionismo, en liña coa orientación dominante na historiografía xeral, se ben contribuíu á renovación, non sempre conduciu a unha ampliación significativa do coñecemento, pois nalgúns casos tratábase dunha importación terminolóxica máis que conceptual. En relación co Reino Unido, Richardson (1999: 126) considera que “o moi cacarexado cortexo de historia e de socioloxía nos últimos anos sesenta non se consumou nunca

alén dun rudimentario uso de conceptos como control social ou socialización". Polo que respecta a Alemaña, Jarausch (1986: 235) afirma que as continuas apelacións ao "social" teñen en ocasións máis valor "litúrxico" que "explicativo". Esta situación reflicte o escaso apego á teoría por parte dos historiadores da educación, a súa "rudeza conceptual", de que xa se laiaba Harold Silver en 1977 (Richardson, 1999: 127).

Aínda que todos saúdan a apertura temática, algunhas das cuestións teoricamente centrais da axenda revisionista, como a infancia ou a dinámica interna da institución escolar, non mereceron a atención debida, de modo que o balance do que se realizou é bastante desigual (Jarausch, 1986). Outros críticos destacan que determinadas cuestións, como as relativas á condición sexual e aos grupos minoritarios, carecían non xa de desenvolvemento, senón de suficiente centralidade nesta axenda. Con todo, McCulloch e Richardson (2000: 46-47) consideran que o campo aberto polos revisionistas é tan amplo que dentro del teñen cabida todo tipo de cuestións, e que o problema non sería tanto temático como conceptual e interpretativo.

Pouco a pouco vaise impoñendo a idea de que o revisionismo necesita ser renovado. Konrad H. Jarausch propoñía a mediados dos anos oitenta unha reformulación, que non abandono, deste modelo, que comezaba a dar mostras de esgotamento:

Se o balance oscilou demasiado cara á sociedade, por que non retornar á cultura e ao contido da educación? Os préstamos das ciencias sociais non son necesariamente nocivos, especialmente se se procede con discriminación e se se mira, máis alá da socioloxía, a antropoloxía. Non é necesario retornar á celebración do poder e ao elitismo, só é necesario ser menos estridente en retórica política e máis consciente das consecuencias non intencionais. Castigados pola súa experiencia, os cada vez máis vellos "novos historiadores" deberían continuar o seu traballo nunha forma evolutiva (Jarausch, 1986: 240).

O mesmo recoñecemento da tradición, tanto moderada como radical, e idéntica necesidade de renovación, pois a estas alturas o revisionismo producía "máis calor que luz", expresa o norteamericano N. Ray Hiner (1990: 145-146). Neste sentido, a situación é ben distinta á dos anos sesenta, pois Baylin e Cremin xulgaron necesario impugnar a tradición anterior para afirmaren a súa hexemonía.

A sensación de esgotamento do revisionismo, e en xeral do modelo da historia social, cando menos na súa formulación inicial, incrementouse nos últimos baixo a influencia dos postulados do posmodernismo. Paralelamente vai emerxendo unha nova forma de entender, e en menor medida de facer, a historia da educación.

A falta dunha denominación máis apropiada, algúns autores, como McCulloch e Richardson (2000: 43), propoñen denominar "posrevisionista" á fase que se desenvolve ao longo das dúas últimas décadas, aínda que se coidan de caracterizala como "corrente ascendente", xa que non supón en absoluto a desaparición da tradición anterior. Isto é así porque, como xa comprobamos, algúns dos que propugnan unha nova orientación fano desde a tradición representada pola historia social, que se trataría de integrar e non de desbotar, e sobre todo porque as obras enmarcables dentro da corrente ascendente son minoritarias.

Nun estudo sobre a produción histórico-educativa norteamericana entre 1991 e 1996 que realizou António Nóvoa co propósito de definir o perfil dos novos enfoques neste seu principal enclave, configúrouse unha base de datos inicial cuns cincocentos autores, dos que foron desbotados dous de cada tres por se inscribiren nunha tradición “positivista” e “empirista” (Nóvoa, 1998: 26). Se tomamos como indicador da renovación as citas dos autores máis representativos, resulta que un dos referentes fundamentais do posmodernismo, Hayden White, ten unha escasa presenza na historiografía educativa en lingua inglesa, pois entre 1979 e 1998 só se rexistran dezaseis artigos que citan o seu *Metahistory*. Na revista norteamericana *History of Education Quarterly* son tres os que o fan: Clarence H. Karier, Richard Angelo e Sol Cohen (Popkewitz, Pereyra e Franklin, 2001: 10).

Non está claro aínda cal será o perfil do posrevisiónismo, aínda que poden apuntarse algunhas características. Polo de pronto, os seus promotores procederían máis do campo da educación que do da historia. Serían os “educacionistas”, descontentos tanto co revisionismo moderado como co radical, aqueles que o encabezarían (McCulloch e Richardson, 2000: 43), recuperando así o protagonismo que tiveran na historiografía educativa tradicional, un tanto eclipsado a partir dos anos sesenta.

Aínda que os autores susceptibles de seren incluídos nesta corrente parten de supostos diversos, teñen en común a súa “fluidez” interpretativa, a súa renuncia a impoñeren aos datos un corsé teórico previo á súa análise, segundo facía notar Herbert Kliebard en 1994:

Os enquadramentos teóricos están particularmente bem adaptados às exigencias dos dados. Por outras palabras, são as próprias diferenças entre eles que, paradoxalmente, os tornam semelhantes. Não sei como é que estes autores construíram os seus enquadramentos teóricos, mas tudo me leva a pensar que ainda não existiam no momento em que as investigações começaram. Estes enquadramentos emergiram apenas na sequência de uma primeira análise dos dados. É precisamente esta fluidez face à interpretação histórica que constitui a mais consistente característica do chamado pós-revisiónismo” (citado por Nóvoa, 1994: 77).

Para construír estas teorías adaptadas aos datos, recórrese a conceptos extraídos doutras ciencias sociais, de xeito que se reforzan así os vínculos interdisciplinares da historia da educación iniciados nos anos sesenta. A súa localización entre dous campos, o da historia e o das ciencias da educación, que resultou problemática no pasado, podería resultar beneficiosa na actualidade para reforzar esa vinculación, dada a tendencia da ciencia a unha certa ruptura ou polo menos a unha certa transgresión dos marcos disciplinares. Polo demais, como sinalan diversos autores, entre eles António Nóvoa (1998: 19), “hoxe en día, o máis estimulante sucede nas fronteiras, nos espazos de transgresión disciplinar e de fertilización entre diferentes campos científicos, o que esixe o recurso a unha panoplia diversificada de ferramentas teóricas e metodolóxicas”.

A diversidade metodolóxica é efectivamente outra importante característica da historiografía educativa emerxente. Ademais do método histórico tradicional, empréganse métodos e técnicas que proceden das ciencias sociais, como os de carácter etnográfico. Esta converxencia metodolóxica resultará beneficiosa para a análise das complexas e ás

veces contradictorias relacións entre educación e sociedade (McCulloch e Richardson, 2000: 47-51).

Aínda sen desbotar as aproximacións cuantitativas, polo menos desde algunhas posicións, o cualitativo está cada vez máis presente, de xeito que é este outro dos trazos máis rechamantes da historiografía actual en xeral e da educativa en particular. O campo da alfabetización reflicte perfectamente esta evolución. Dominado durante os primeiros anos do revisionismo polas técnicas cuantitativas —percibidas entón como unha clara marca de cientificidade—, tende a enfocarse agora desde unha perspectiva máis cualitativa, que se centra nos usos e nos significados da lectura e da escritura (Graff, 1995; Viñao, 1999).

Esta fluidez teórica e este pluralismo metodolóxico aplícanse a temáticas novidosas ou polo menos revalorizadas, dada a relevancia social que adquiriron no curso dos últimos anos. Unha das máis importantes refírese ás cuestións de xénero, os estudos sobre a construción social das identidades feminina e masculina, que contribuíron ademais á renovación conceptual e metodolóxica do noso campo e á súa “posmodernización”, se así pode dicirse. Tamén ocupan un lugar destacado, nun mundo marcado pola interculturalidade, os estudos sobre a diversidade étnica e racial, así como sobre a discapacidade en xeral.

Para avanzar un pouco máis na caracterización da historiografía educativa posrevisionista recorreremos a Antónío Nóvoa (1998: 13-50), un dos seus mellores coñecedores. Se tomamos como referencia as obras que apareceron nos Estados Unidos de América entre 1991 e 1996, obsérvanse cambios apreciables respecto da tradición anterior, resumidos polo autor en seis epígrafes, que pasamos a resumir:

1) “Das estruturas aos actores: cara a unha nova historia experiencial e literaria?”

A análise das estruturas, onde os individuos apenas tiñan visibilidade, será desprazado pola análise da experiencia, entendida como “apropiación persoal dos acontecementos vividos”. Este desprazamento explica a importancia que están adquirindo os testemuños persoais, quer en forma de escritos autobiográficos, quer obtidos a través de entrevistas.

Animadas por esta pretensión, apareceron nos últimos anos diversas investigacións sobre a traxectoria escolar de alumnos e de alumnas, que examinan como viviron esas experiencias e os efectos que tiveron nas súas vidas. Na mesma liña inscríbense algúns estudos sobre os profesores e as profesoras, nucleados arredor da construción das súas identidades persoais e profesionais. Mais foron sobre todo os estudos feministas, coa súa énfase na subxectividade como fonte de coñecemento, os que contribuíron a promover esta perspectiva de análise. De feito, o revisionismo chega a algúns países, como Australia, o suficientemente tarde como para facelo nun contexto fortemente condicionado polos debates feministas e posmodernistas, que contribuirán a darlle forma (McCulloch e Richardson, 2000: 49).

2) “Dos sistemas ás escolas: cara a unha ‘nova’ historia social?”

Aínda que os perfís da nova historia social son difíciles de trazar, pola diversidade de orientacións que existen, algúns dos seus principais protagonistas son os historiadores da

educación revisionistas, que durante os anos sesenta e setenta centraron a súa atención nos sistemas de ensino, considerados desde unha perspectiva sociolóxica, e que a partir dos anos oitenta conceden prioridade ás escolas: “No primeiro caso, imaxínase que coñecendo o sistema se coñecen as escolas, mentres que, no segundo caso, preténdese que a través do estudo dunha escola é posible entrar no funcionamento do sistema” (Nóvoa, 1998: 32). Non se trata de retornar á análise institucional dos establecementos escolares, de corte positivista, que frecuentemente se esgotaba na descrición da súa singularidade, senón de considerar as escolas como lugares onde cristaliza o conxunto da problemática educativa e social, en sintonía coas formulacións da microhistoria.

Os autores que traballan nesta perspectiva conservan algúns presupostos netamente revisionistas, como a pretensión de contribuír á comprensión dos problemas educativos actuais, a importancia que atribúen ao medio social e económico en que se inscriben as escolas e o recurso ás fontes clásicas. Mais ao mesmo tempo introducen elementos posrevisionistas: distanciamento das explicacións estruturalistas, diversificación dos enfoques metodolóxicos e consideración da linguaxe como un factor que contribúe á configuración da realidade.

3) “Da externalidade á internalidade: cara a unha ‘nova’ historia cultural?”

En consonancia cos postulados da nova historia cultural, os historiadores da educación, ocupados na fase revisionista dos condicionantes externos do sistema escolar, intéresanse agora polo que acontece dentro das aulas, esa “caixa negra” ou case negra para a historiografía anterior: “Trátase de pasar da análise da *externalidade* dos procesos educativos, subliñando a longa duración das mudanzas e das continuidades en educación, á análise da *internalidade* do traballo escolar, especialmente nos momentos de conflito e de ruptura” (Nóvoa, 1998: 34). De aí a importancia que adquirirán os métodos etnográficos neste novo período.

Esta preocupación pola internalidade está na orixe da historia do currículo, que xa conta cunha traxectoria considerable, e dos estudos sobre as actividades e sobre a organización escolar. Os conceptos de *cultura escolar* (Escolano, 2000; Ruiz Berrio -ed.-, 2000) e de *gramática da escola* (Tyack e Tobin, 1994) inscribíense na mesma liña.

4) “Das ideas aos discursos: cara a unha sociohistoria do coñecemento?”

As ideas pedagóxicas, que constituían o núcleo da historiografía tradicional e pasaron a un segundo plano co revisionismo, son recuperadas polo posrevisionismo, aínda que desde unha perspectiva distinta. Non se trata xa de considerar unicamente o pensamento dos grandes pedagogos, senón o conxunto dos discursos que se produciron acerca da educación, especificando os seus modos de “construción, de difusión e de recepción”, e sendo conscientes ademais de que os discursos non se limitan a reflectir a realidade, senón que mediatizan coas súas formas de categorizala a percepción que temos desta.

António Nóvoa salienta dous ámbitos de análise de especial importancia: o das *linguaxes reformadoras*, isto é, as estratexias discursivas que promoven determinados cambios nas prácticas escolares, e os *discursos-expertos*, que no noso caso se concretan

sobre todo na construción dun discurso científico en educación e nas prácticas discursivas acerca da profesionalización do profesorado.

5) “Dos feitos ás políticas: cara a unha historia sociopolítica?”

O cuestionamento dos sistemas de ensino que se construíron ao longo dos dous últimos séculos baixo os auspicios do Estado e as reformas que se acometeron durante as últimas décadas para intentar adecualos ás características da sociedade actual favorecen o desenvolvemento da reflexión política na investigación histórico-educativa. Os autores que se inscriben nesta liña de traballo centran as súas investigacións nos problemas do presente, cuxa xénese pode achegar algunhas chaves que nos axuden a redefinir o modelo escolar. A análise das reformas que se acometeron no pasado, as súas consecuencias e as resistencias que xeraron, constitúe un dos temas privilexiados por este tipo de estudos.

6) “Do nacional ao local/global: cara a unha historia comparada?”

A historia da educación naceu comprometida coa idea do Estado-nación, e contribuíu á afirmación da súa identidade, para o que recorría frecuentemente á comparación con outras nacións co propósito de poñer de manifesto a singularidade da propia. O Estado-nación como marco de referencia experimenta na actualidade unha certa crise como consecuencia dos procesos de globalización. De aí que os estudos comparativos se centren agora en poñer de manifesto as regularidades que se observan en distintos países, tanto no que respecta á implantación e á organización dos sistemas de ensino como ao currículo, ou ben na forma en que un determinado espazo local se apropia da cultura escolar global. Como afirma Antónío Nóvoa, “o reto dunha historia comparada da educación é o de ampliar a investigación cara ao *infinitamente grande* dos procesos de globalización e o *infinitamente pequeno* dos fenómenos de localización, construíndo encadramentos conceptuais capaces de ir alén do estudo *inter*-nacional dos sistemas educativos” (Nóvoa, 1998: 46).

Como pode apreciarse, nun momento de dúbidas e de incertezas e de xiros de todo tipo como o actual, o autor cóidase de poñer entre interrogantes estas seis transicións e entre aspas algunhas das novidades. Por outra parte, das seis transicións apuntadas, a primeira e a última son típicas da historiografía estadounidense e, aínda que non exclusivas dela, si adquiren alí un enfoque específico, mentres que as outras catro son máis globais.

A denominación que parece ter maior capacidade aglutinadora e proxección é a de *nova historia cultural da educación*. En efecto, o cultural impregna tanto a concepción da educación —“cultura escolar”— como o da historia —“nova historia cultural”—. Os títulos dalgúns importantes libros que apareceron nos últimos anos, individuais (Cohen, 1999) ou colectivos (Popkewitz, Pereyra e Franklin, 2001), así o poñen de manifesto. Agora ben, baixo esta denominación coexisten concepcións moi diversas.

Aludiremos unicamente á proposta promovida por Popkewitz, Pereyra e Franklin (2001: 3-42), que se inspira nos esquemas foucaultianos. Para os coordinadores deste libro colectivo, o cultural “é o principal vehículo para examinar os problemas non resoltos do que algúns chaman ‘modernidade tardía’ ou ‘posmodernidade’” (pax. 9).

1) Para comezar, o centro de atención máis importante desta nova historia cultural constitúe o coñecemento e as súas implicacións sociais. Un coñecemento que non se limita a subministrar información sobre a realidade, senón que contribúe decisivamente á súa construción. Os autores advirten, non obstante, sobre o uso simplemente retórico que ás veces se fai da expresión “construción social”, como ocorrera anteriormente coa de “contexto social”.

2) Arrincaría dos problemas do presente, ao analizar como se foi configurando o coñecemento destes problemas ao longo do tempo. Inténtase así poñer en práctica o método xenealóxico ensaiado por Foucault. Julia Varela, unha das principais responsables da introdución do pensador francés no noso país, define así a forma de traballar do xenealoxista:

O xenealoxista sérvese de materiais históricos non por gusto da erudición senón para proxeccionar luz sobre cuestións candentes do presente, para coñecer a lóxica subxacente aos procesos, o que permite ao investigador social manter non só unha certa distancia respecto ás cuestións que estuda, senón tamén redescubrir os enfrontamentos que tiveron, e teñen lugar, no espazo social (Varela, 1997: 60).

3) Esixe a aplicación sistemática dunha perspectiva interdisciplinar, aproveitando achegas procedentes de disciplinas diversas, desde a antropoloxía aos estudos literarios. Os límites actuais destas disciplinas tenderían a disolverse dentro deste enfoque. De feito, a nova historia cultural excede o ámbito histórico e inscríbese no proceso de reconfiguración dos campos de coñecemento:

A historia cultural é, en moitos aspectos, unha configuración na investigación histórica despois dos últimos oitenta que atravesou non só a comunidade académica dos historiadores, senón tamén das ciencias sociais (...). Forma parte dun proceso máis máis complexo producido na vida da comunidade académica das ciencias sociais, onde a fragmentación, a recombinación e a hibridación dos campos disciplinares se cruzou nas últimas décadas, creando e lexitimando “novos” campos e especializacións (Popkewitz, Pereyra e Franklin, 2001: 31).

4) Ao clarificar como o coñecemento interioriza nas consciencias determinados principios, poñendo de manifesto o seu carácter continxente, abriría o camiño ao cambio, amosando posibilidades alternativas de entender a realidade e de actuar en consecuencia. A énfase na ruptura, na discontinuidade, é precisamente outra das características fundamentais do enfoque xenealóxico.

5) Aspiraría tamén a diluír os límites entre o discurso e a realidade, texto e contexto, teoría e práctica ou contexto de formulación e de realización, contraposicións consideradas como un residuo da modernidade, así como a superar a oposición do social e do cultural:

Argumentamos, polo contrario, que as relacións económicas e sociais non están antes de ou determinando as culturais; son elas mesmas campos de práctica cultural e produción cultural que non poden ser explicadas dedutivamente por referencia a unha dimensión extratextual da experiencia ou a forzas estruturais que posúen un status ontolóxico separado dos principios ordenadores do coñecemento mesmo (Popkewitz, Pereyra e Franklin, 2001: 31).

Baixo estes presupostos, o coñecemento en xeral, e por tanto o escolar, distaría de ser un epifenómeno para adquirir substantividade e materialidade. Nun libro recente coordina-

do por Thomas S. Popkewitz e por Marie Brennan (2000) afóndase nesta dirección, sostenendo os dous autores que “as afirmacións e palabras da escolarización non son signos ou significadores que se refiran ás cousas e as fixen, senón prácticas sociais a través de principios xeradores que ordenan a acción e a participación” (Popkewitz e Brennan, 2000: 23).

Existen, como xa anunciamos, outras formas de entender a historia cultural da educación, aínda que a inspiración foucaultiana está na orixe dun bo número de formulacións. Entre as propostas vertidas ao castelán podemos citar a obra de Ian Hunter (*Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*), que interpreta o papel do Estado no proceso de escolarización desde parámetros que difiren tanto dos tradicionais como dos revisionistas. O Estado non sería un instrumento que alguén utilizaría para os seus particulares propósitos, senón que tería os seus intereses e os seus fins específicos, relacionados coa xestión da poboación sobre a que exerce os seus mecanismos de goberno.

Así pois, o futuro investigador da nosa disciplina parece estar marcado polo signo do cultural, aínda que polo momento, e dado o impreciso do referente —aí posiblemente radique parte do seu éxito— non esteamos en condicións de precisar os seus contornos e teñamos que nos mover nunha incómoda incerteza, sobre todo para aqueles que vivimos instalados, se non en “certezas absolutas”, si en certezas relativas amplamente compartidas. Mais seguramente debemos acostumarnos a convivir con esa sensación de incerteza, como sinala o portugués Boaventura Sousa Santos: “Tal como Descartes, no limiar da ciencia moderna, exerceu a dúbida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciencia pós-moderna, debemos exercer a insegurança em vez de a sofrer” (Sousa Santos, 1998: 57).

Referencias bibliográficas

- AGULHON, Maurice (1998): “Mariana, objecto de ‘cultura’?”, en Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli, *Para uma história cultural*, Lisboa, Editorial Estampa, páxs. 111-122.
- ANDERSON, Perry (2000): *Los orígenes de la posmodernidad*, Barcelona, Anagrama.
- ARÓSTEGUI, Julio (1995): *La investigación histórica: Teoría y método*, Barcelona, Crítica.
- BURKE, Peter (1991): *Cultura popular en la Europa moderna*, Madrid, Alianza Editorial.
- (2000): *Formas de historia cultural*, Madrid, Alianza Editorial.
- CABRERA, Miguel Ángel (2001): *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Madrid, Cátedra.
- CARRERAS ARES, J. José (2000): *Razón de Historia. Estudios de historiografía*, Madrid, Marcial Pons-Prensas Universitarias de Zaragoza.
- CHARTIER, Roger (1996a): “La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas”, en Ignacio Olabarri e Francisco Javier Caspistegui (dirs.), *La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Editorial Complutense, páxs. 19-33.

- (1996b): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- (1998): *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel.
- COHEN, Sol (1999): *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*, New York, Peter Lang.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine (1995): *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Berlin-Paris, Peter Lang-INRP.
- CORBIN, Alain (1998): "Do limousin às culturas sensíveis", en Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli, *Para uma história cultural*, Lisboa, Editorial Estampa, páxs. 97-110.
- DOSSE, François (2001): *Història. Entre la ciència i el relat*, Valencia, Universitat de València.
- DUBY, Georges (1998): "A história cultural", en Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli, *Para uma história cultural*, Lisboa, Editorial Estampa, páxs. 403-408.
- ESCOLANO, Agustín (2000): "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, nº extraordinario (*La educación en España en el siglo XX*), páxs. 201-218.
- GINZBURG, Carlo (2001): "El ojo del extranjero", *Archipiélago*, nº 47, páxs. 85-92 (o orixinal é de 1994).
- GRAFF, Harvey J. (1995): "Assessing the History of Literacy in the 1990s", en Armando Petrucci e Francisco M. Gimeno Bay (eds.), *Leer y escribir en Occidente*, València, Universitat de València, 1995, páxs. 13-46.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (1995): *Los caminos de la Historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Editorial Síntesis.
- HINER, N. Ray (1990): "History of Education for the 1990s and Beyond: The Case for Academic Imperialism", *History of Education Quarterly*, vol. 30, nº 2, páxs. 137-160.
- HUNTER, Ian (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- IGGERS, Georg G. (1998): *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona, Idea Books.
- JARAUSCH, Konrad H. (1986): "The Old 'New History of Education': A German Reconsideration", *History of Education Quarterly*, vol. 26, nº 2, páxs. 225-241.
- KELLEY, Donald R. (1996): "El giro cultural en la investigación histórica", en Ignacio Olabarri e Francisco Javier Caspistegui (dirs.), *La "nueva" historia cultural: la*

- influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Editorial Complutense, páxs. 35-48.
- LAGEMANN, Ellen Condliffe (2000): *An elusive science. The Troubling History of Education Research*, Chicago, The University of Chicago Press.
- McCULLOCH, Gary e RICHARSON, William (2000): *Historical Research in Educational Settings*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- NOIRIEL, Gérard (1997): *Sobre la crisis de la historia*, Madrid, Cátedra.
- NÓVOA, António (1994): *História da Educação*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- (1998): *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisboa, EDUCA.
- POPKEWITZ, Thomas S. e BRENNAN, Marie (2000): "Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares", en Thomas S. Popkewitz e Marie Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, páxs. 17-52.
- , PEREYRA, Miguel A. e FRANKLIN, Barry M. (2001): "History, the Problem of Knowledge, and the New Cultural History of Schooling", en Tomas S. Popkewitz, Miguel A. Pereyra e Barry M. Franklin (eds.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York, Routledgefalmer, páxs. 3-42.
- PROST, Antoine (1998): "Social e cultural indissociavelmente", en Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli, *Para uma história cultural*, Lisboa, Editorial Estampa, páxs. 11-22, 123-137.
- (2001): *Doce lecciones sobre la historia*, Madrid, Cátedra.
- RICHARDSON, William (1999): "Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England. Part II: 1972-96", *History of Education*, vol. 28, nº 2, páxs. 109-141.
- RIOUX, Jean Pierre (1998): "Um domínio e um olhar", en Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli, *Para uma história cultural*, Lisboa, Editorial Estampa, páxs. 11-22.
- RUIZ BERRIO, Julio (2000) (ed.): *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva,
- SERNA, Justo e PONS, Anacleto (2001): "Los viajes de Carlo Ginzburg. Entrevista a Carlo Ginzburg", *Archipiélago*, nº 47, páxs. 94-99.
- SILVER, Harold (1990): "Historiografía de la educación", en T. Husen e T. N. Postlethwaite (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Barcelona, Vicens-Vives y MEC, páxs. 2959-2973.

- SIRINELLI, Jean-François (1998): "Elogio da complexidade", en Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli, *Para uma história cultural*, Lisboa, Editorial Estampa, páxs. 409-418.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1998): *Un discurso sobre as ciências*, Porto, Edições Afrontamento.
- STONE, Lawrence (1983): "La historia como narrativa", *Debats*, nº 4, páxs. 92-105.
- SWAAN, Abram de (1992): *A cargo del Estado*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- TENORTH, Heinz-Elmar (2001): "A New Cultural History of Education. A Developmental Perspective on History of Education Research", en Tomas S. Popkewitz, Miguel A. Pereyra e Barry M. Franklin (eds.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York, RoutledgeFalmer, páxs. 67-82.
- TYACK, David e TOBIN, William (1994): "The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?", *American Educational Research Journal*, vol. 31, nº 3, páxs. 453-479.
- VARELA, Julia (1997): *Nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, La Piqueta.
- VIÑAO, Antonio (1996): "Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo", *Anales de Pedagogía*, Murcia, nº 14, páxs. 157-214.
- (1999): *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Naucalpan de Juárez (México), Fundación Educación, voces y vuelos.
- (2000): "La història de l'educació com a disciplina acadèmica i camp d'investigació", *Temps d'Educació*, nº 24, páxs. 79-99.