

TEMA MONOGRÀFIC

Zahoríes y derviches en Historia de la Educación en España

*Dowsers and dervishes in the History of
Education in Spain*

Paulí Dávila Balsara

pauli.davila@ehu.eus

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (España)

Luis M. Naya Garmendia

luisma.naya@ehu.eus

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (España)

Irati Amunarriz-Iruretagoyena

irati.amunarriz@ehu.eus

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (España)

Fecha de recepción del original: 05/09/2024

Fecha de aceptación: 06/11/2024

RESUM

Les tasques actuals de recerca en Història de l'Educació estan travessades per dues qüestions: la cerca de fonts i l'enfocament historiogràfic. En aquest article abordem aquestes qüestions analitzant els girs historiogràfics que s'han produït darrerament i la cerca de noves fonts per a la nostra disciplina. Per poder contextualitzar aquesta situació, prèviament, fem esment a l'existència d'una comunitat discursiva i de tres generacions d'historiadors de l'educació. Després d'analitzar aquests dos planteja-

ments, concloem que el gir cultural ha tingut un èxit indubtable, tant per l'acceptació com enfocament historiogràfic com per l'abundant producció científica utilitzant un conjunt d'elements: l'espai i l'arquitectura escolar, els objectes escolars, la iconografia o la memòria visual de l'escola i els textos i les escriptures ordinàries de l'escola. Així mateix, tenint en compte aquesta situació, sembla convenient revisar el camí recorregut per millorar la narració històrica en el nostre àmbit, així com acceptar els nous reptes que s'estan proposant des de la Història Pública de l'Educació.

PARAULES CLAU: Història de l'Educació, Espanya, Generació, Segle xx, girs historiogràfics, història cultural, fonts, Història pública.

ABSTRACT

The current tasks of research in History of Education are crossed by two issues: the search for sources and the historiographical approach. In this article we address these issues by analysing the historiographical turns that have taken place recently and the search for new sources for our discipline. In order to contextualise this situation, we first mention the existence of a discursive community and three generations of historians of education. After analysing these two approaches, we conclude that the cultural turn has been undoubtedly successful, both because of its acceptance as a historiographical approach and because of the abundant scientific production using a set of objects: school space and architecture, school objects, iconography or the visual memory of the school, and ordinary school texts and writings. Likewise, in view of this situation, it seems appropriate to review the road travelled to improve the historical narrative in our field, as well as to accept the new challenges that are being proposed by the Public History of Education.

KEYWORDS: History of Education, Spain, Generation, 20th century, historiographical turns, cultural history, sources, public history.

RESUMEN

Las tareas actuales de investigación en Historia de la Educación están atravesadas por dos cuestiones: la búsqueda de fuentes y el enfoque historiográfico. En este artículo abordamos estas cuestiones analizando los giros historiográficos que se han producido últimamente y la búsqueda de nuevas fuentes para nuestra disciplina. Para poder contextualizar esta situación, previamente, hacemos mención a la existencia de

una comunidad discursiva y de tres generaciones de historiadores/as de la educación. Tras analizar estos dos planteamientos, concluimos que el giro cultural ha tenido un indudable éxito, tanto por su aceptación como enfoque historiográfico como por la abundante producción científica utilizando un conjunto de elementos: el espacio y la arquitectura escolar, los objetos escolares, la iconografía o la memoria visual de la escuela y los textos y las escrituras ordinarias de la escuela. Asimismo, a la vista de tal situación, parece conveniente revisar el camino recorrido para mejorar la narración histórica en nuestro ámbito, así como aceptar los nuevos retos que se están proponiendo desde la Historia Pública de la Educación.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, España, Generación, Siglo xx, giros historiográficos, historia cultural, fuentes, Historia pública.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el último tercio del pasado siglo hasta la actualidad, quienes nos dedicamos a la Historia de la Educación estamos asistiendo a un espectáculo en el que, al igual que en los desfiles de moda, cada año tenemos una nueva temporada. En el siglo pasado todavía existía cierta creencia en que lo que estábamos construyendo iba a tener una cierta permanencia y estabilidad. En los últimos años todo eso se está desvaneciendo. La moda se impone y nuevas marcas inundan el mercado. El traje que ayer servía para explicar o comprender un fenómeno educativo ya no vale, está en desuso. En cambio, se impone un traje de usar y tirar que ni los propios usuarios están dispuestos a continuar vistiéndolo.

En el ámbito de la Historia, y también de la Historia de la Educación, en ocasiones, nos referimos a dos fenómenos que nos ocupan y nos preocupan: 1) la necesidad de buscar nuevas fuentes para construir y reconstruir la narración histórica, considerando nuevos objetos y descubrimientos documentales; y 2) la necesidad de encontrar nuevos enfoques que nos posibiliten ofrecer una mayor coherencia de las explicaciones históricas. A esto lo hemos llamado giros historiográficos y búsqueda de fuentes. Se trata de dos tareas legítimas que encaminan el oficio de los historiadores/as y que deben ser ejercidas con cierta prudencia. En cambio, nos encontramos con una excesiva producción científica en la que nos repetimos constantemente en una especie de paramnesia muy cansina.

En esta colaboración queremos tratar este tema a grandes rasgos, más como una reflexión que como un análisis pormenorizado en la que todo lo dicho quede corroborado por un sinfín de notas a pie de página. No se trata de un ajuste de cuentas, sino de poner sobre la mesa determinadas prácticas historiográficas. Para el título de esta aportación hemos elegido dos figuras sugerentes: zahorí, persona a la búsqueda de manantiales subterráneos, y derviche, danzante que no cesa de girar sobre sí mismo. A ambos actores se les atribuyen facultades ocultas que trascienden al más allá, sea la adivinación o el contacto con un poder divino. En Historia de la Educación también podemos localizar a nuestras y nuestros zahoríes y derviches, unos informándonos de nuevas fuentes para nuestro oficio, otros calificando su actividad como un giro historiográfico que ha de iluminar el camino interpretativo.

Llevar a cabo esta labor supone establecer unas fechas, unos actores, unas formas de investigar, unos resultados o unos presupuestos que nos permitan ver las tareas realizadas o los objetivos alcanzados en estos últimos cuarenta años. Formamos una comunidad discursiva donde compartimos unas teorías y metodologías de investigación, somos miembros de sociedades académicas y colaboramos en unas revistas científicas: se trata de entender nuestro ámbito científico en el que, con diferencias ideológicas, compartimos unos recursos historiográficos. Para dar cuenta de todo ello nos referiremos a grandes rasgos a esa comunidad discursiva, a las generaciones que la conforman y a las herramientas de las que disponen para expresarse; pero también, a los giros y fuentes en los que se ha involucrado últimamente la Historia de la Educación para continuar desarrollando su oficio. El resultado de todo ello es demostrar la capacidad de adaptación de nuestra disciplina para acomodarse a una de las exigencias y preguntas necesarias: ¿cómo explicarnos el presente recurriendo a la Historia de la Educación tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación?

Desde el punto de vista metodológico, tenemos que adelantar que se trata de un trabajo de revisión bibliográfica, en el que hemos procedido a analizar índices de revistas y congresos realizados en las cuatro últimas décadas, así como los textos que han servido de base para poder describir los diferentes aspectos que conforman la comunidad discursiva y la producción científica, con el objetivo de resaltar, en un tiempo y contexto determinados, un conjunto de temáticas emergentes en la investigación en Historia de la Educación. De esta manera, los indicadores y categorías utilizados han posibilitado describir los vericuetos que ha seguido la producción historiográfica en educación, centrada, sobre todo, en la importancia del giro cultural y los nuevos objetos

de investigación que ha supuesto la idea compartida de que la historia material de la escuela continúa siendo un recurso útil para poder asentar esta disciplina en la investigación.

2. EL OFICIO DE HISTORIAR LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

El oficio de historiador/a de la educación tiene raíces lejanas en la construcción de este ámbito del conocimiento, tanto en España como en el extranjero. De hecho, dentro del gremio, es un recurso bastante habitual referirse a estos antecedentes para mostrar tanto la evolución de la disciplina desde el siglo XIX, como la función que cumple dentro del currículo de la formación del magisterio, en sus inicios, y en los grados en educación en la actualidad. En los manuales de esta disciplina puede observarse una evolución interesante en cuanto a la adecuación de estos textos a las diferentes corrientes historiográficas, desde el historicismo, al marxismo o a la Escuela de los Annales.¹

No obstante, lo que ahora nos interesa es un planteamiento más centrado en las relaciones que se establecen entre dichos profesionales, entendiendo que, por diversos canales, se obtiene un nudo de vinculaciones a diversos niveles: flujos de opinión, contactos profesionales, intereses compartidos, grupos de investigación, cargos en la administración educativa, formación de tribunales de oposición, comisiones de evaluación, de toma de decisiones en la acreditación de colegas, etc., además de la docencia que tiene un componente de historia académica, con un discurso más o menos canónico y compartido por quienes se dedican profesionalmente a esta labor. Todo ello conforma un tipo de relaciones determinadas de poder, tanto en el orden de la dependencia profesional, como en el orden del discurso. Es decir, ¿qué es lo que nos define? ¿qué temáticas tienen un éxito asegurado y qué otras van a caer en el cajón del olvido? ¿a quiénes es pertinente citar en los trabajos científicos y quiénes están condenados por sus posturas ideológicas? ¿qué grupos de colegas ejercen una hegemonía en las decisiones y qué otros han sido silenciados? En definitiva, y siguiendo los presupuestos de Foucault, ¿qué regímenes de la palabra controlan el orden del discurso? Para ello nos vamos a referir a la comunidad discursiva en el ámbito de la Historia de la Educación en España, en unos

¹ COSTA, A. «Los Manuales de Historia de la Educación a examen», COLMENAR, C. y RABAZAS, T. (ed.). *Memoria de la educación. El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, p. 143-173.

momentos diferentes en los que se ha revisado la producción bibliográfica en este ámbito y, finalmente, señalaremos los temas emergentes o innovadores de esta comunidad científica, sobre todo en el ámbito de la producción bibliográfica para poder constatar un conjunto de temáticas que señalan el camino de nuevas fuentes y giros en la Historia de la Educación.

2.1. *La Comunidad Discursiva y las generaciones de historiadores/as de la educación*

Para explicar este proceso nos interesa resaltar dos conceptos que nos parecen importantes: la existencia de una *comunidad discursiva* y el desarrollo de unas *generaciones académicas* que han surgido y se han mantenido hasta la actualidad. Con respecto al concepto de comunidad discursiva, hay tres elementos del discurso científico que queremos resaltar. En primer lugar, constatamos la existencia de un conjunto de inquietudes compartidas entre los historiadores/as de la educación que conforman un determinado discurso científico. En segundo lugar, extraemos algunas conclusiones sobre la producción bibliográfica en algunas revistas científicas del ámbito de la Historia de la Educación y, en tercer lugar, nos referimos a los congresos de esta disciplina para constatar las temáticas abordadas en los mismos.² Asimismo, nos referimos, de manera somera, a las sociedades científicas del ámbito de Historia de la Educación, que han sido ya recientemente analizadas en la obra de Hernández, Cagnolati y Payá.³ En resumen, se trata de un conjunto de profesionales dedicados a un ámbito de conocimiento, que colaboran en revistas de impacto científico, que presentan sus aportaciones a congresos con cierta periodicidad y que son miembros de alguna sociedad científica. Todo ello produce un efecto que se traduce en una red de acciones que conforman unas prácticas discursivas en el orden del saber.

Estos indicadores, desde la perspectiva foucaultiana, tienen que ver con la comunidad discursiva, de manera que el discurso de la historiografía «sería generador de ‘racionalidades’, es decir, de modos de pensar e imaginarios culturales que instituyen lo ‘normal’, lo ‘aceptable’, lo verdadero y lo falso

² Un acercamiento a esta temática puede encontrarse en DÁVILA, P. «Las Historias ‘Autonómicas’ de la Educación», *Cuadernos de Historia de la Educación*, núm. 2 (2005), p. 67-96. Accesible en <https://sedhe.es/wp-content/uploads/2-La-docencia-de-la-historia-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>

³ HERNÁNDEZ, J. L.; CAGNOLATI, A. y PAYÁ, A. (ed.). *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, Valencia: Tirant Humanidades, 2022.

en un determinado contexto social y cultural».⁴ De manera que la historia profesional sería una práctica discursiva disciplinada y disciplinaria. A esta perspectiva teórica, debemos unir los compromisos docentes, en docencia reglada, conferencias, cursos de máster, o las actividades de transferencia de resultados de las investigaciones, la pertenencia a grupos de investigación, o a asociaciones profesionales, en nuestro caso la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (SHEPLC), *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE), *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE) o *Sociedad Española de Pedagogía* (SEP), entre otras. De este modo, este conjunto de acciones y compromisos involucran a un colectivo importante de profesionales que comparten el mismo universo académico y de teorías historiográficas que les permiten libremente optar por una forma u otra de entender su aportación a la comunidad a la que creen pertenecer o pertenecen sin ser conscientes de ello.

Otro de los conceptos que puede ser útil para entender esta comunidad discursiva es el de generación, a la manera que fue utilizado por Ortega y Gasset y Mannheim, en una serie de trabajos que vieron la luz en la década de los años 20 del pasado siglo⁵ y que se refiere a un conjunto de personas nacidas más o menos en el mismo año y que han compartido experiencias escolares o de juventud similares, aunque sea en contextos diferentes. Hay que destacar que cada generación tiene un mundo de relaciones, de referencias, de contextos políticos y sociales que consideran que ha marcado su vida de una manera determinada. El significado de la vida de los individuos en un lapso determinado de tiempo (de quince o veinte años, según los autores) parece ser suficiente para hablar de generación con estos elementos entre otros: su lugar en la historia, compartiendo determinados acontecimientos históricos en la misma fase de la vida, con creencias y comportamientos comunes y, posiblemente, vinculados a un sentimiento de pertenencia común. La biografía de cada uno de los que conforman una generación, por lo tanto, se inscribe en ese contexto social, donde, finalmente, podría hablarse de una biografía coral, y donde los matices de un individuo u otro no desvirtúan esos elementos comunes. A partir de aquí, pasar a construir una identidad generacionalaría ser una opción y, en algunos momentos, los individuos

⁴ ESCRIBANO, R. «El siglo de los Giros. Modelos discursivos y post-discursivos en la teoría historiográfica reciente», *Historiografías*, núm. 14 (2017), p. 12-32, p. 16.

⁵ MARÍAS, J. *El método histórico de las generaciones*, Madrid: Revista de Occidente, 1949.

pueden llegar a referirse a ellos mismos con un sentimiento de pertenencia que evita mayores matices individuales.⁶

Por lo tanto, para hablar de generaciones se hace necesario señalar, en el caso de la Historia de la Educación en España, unas etapas que podrían corresponderse con un conjunto de historiadores/as de la educación. Así, aunque la historiografía educativa tiene una muy larga trayectoria, podríamos hablar de una primera generación que abarca desde 1982, por poner una fecha clave en el terreno asociativo y de publicación de una importante revista y el comienzo de los coloquios, hasta 1997; otra segunda generación desde esa fecha hasta 2010 y, finalmente, una tercera desde 2011 hasta la actualidad. Las características de cada generación estarían marcadas por un conjunto de indicadores relativos a actividades científicas, cambios curriculares, emergencia de temas de investigación, modos de investigar o acceso a la carrera docente e investigadora. En cada generación podríamos añadir una nómina de colegas del área de conocimiento que son puntos de referencia, pero esta tarea la dejamos en manos de quienes lean este texto, a la espera de confeccionar un *who is who* de nuestros zahoríes y derviches.

2.1.1. Primera etapa: identidad profesional

En la primera etapa, que llega hasta 1997, y que podríamos denominar como de *búsqueda de identidad profesional*, se creó la SEDHE, que hasta 1989 fue una sección de la SEP. No obstante, hay que señalar que, previamente a su creación, ya, desde 1982, se organizaban Coloquios de Historia de la Educación, fecha en la que también se creó *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* en la Universidad de Salamanca y en la que colaboran una serie de departamentos universitarios. No podemos olvidar que, en otro contexto, ya en 1979 se fundó la SHEPLC, después de organizar sus primeras jornadas en Barcelona en 1977 y en 1979 el primer congreso internacional. Esta sociedad ha sido pionera en el Estado español y una de las primeras fundadas en Europa y adheridas a la ISCHE. En 1994 surgirá otra revista en el ámbito catalán, *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*.

Por lo tanto, 1982 es una fecha clave en el proceso de renovación en la historiografía educativa. Viñao se refiere a este momento comparándolo

⁶ DÁVILA, P.; NAYA, L.M. y MIGUELENA, J. «On May '68 in Spain: student youth and the autonomous universities», *History of Education & Children's Literature*, vol. 14, núm. 2 (2019), p. 135-155.

con el contexto europeo, a través de un trabajo de Compère, donde aprecia similitudes y particularidades sobre todo en el periodo de 1994 a 1997.⁷ Es un periodo en el que están asentadas un conjunto de cátedras de Historia de la Educación en Valencia, Salamanca, Madrid, Barcelona con larga tradición y se van implementando otras en el resto de las universidades, como Murcia o País Vasco. En este sentido, y antes de 1982, ya se aprecia cierta modernidad en los temas tratados, tanto por historiadores/as generales, recordemos el caso de Ivonne Turin de 1967, o de la educación sobre temas tan innovadores como la Institución Libre de Enseñanza, la Ilustración, las enseñanzas técnicas, el liberalismo, la Segunda República o el libro de Puelles sobre educación e ideología en la España contemporánea, con planteamientos historiográficos que se alejaban de la mera historia de la pedagogía y que fueron referente en toda esta generación.

Por otra parte, los planes de estudio vigentes en la universidad española van a ir sufriendo una transformación que va desde unos planes dictados desde el Ministerio a la participación por parte de las universidades en el diseño de unos planes que se irán acomodando al Espacio Europeo de Educación Superior, donde la presencia de asignaturas de nuestro ámbito está en función de la correlación de fuerzas del área de conocimiento frente a otras en cada universidad. Asimismo, hay un cambio en el acceso a la profesión universitaria y a las diversas figuras de funcionariado, a través de las oposiciones, que, en pocos años, impondrá el criterio de las acreditaciones a los diferentes cuerpos de funcionarios. En este momento, ya los sexenios de investigación han tomado carta de naturaleza y la acreditación para acceder a plazas permanentes laborales se hará una realidad, aunque no en todas las universidades.

En el ámbito de la investigación, la mayoría de las tesis en aquella época se hacían recurriendo a los archivos, sean de la administración, locales o universitarios, o de las propias instituciones. La creencia en el documento escrito, en el más puro estilo rankiano, era fundamental. En la mayoría de los casos, los autores eran profesionales de la educación, o profesores universitarios que ejercían el oficio de historiador con abordajes metodológicos propios de la historia general. Los planteamientos historiográficos abordan, en la mayoría de los casos, tres temáticas: pensamiento pedagógico, política o instituciones educativas. Los tiempos para la elaboración de las tesis no estaban tasados y existía la creencia generalizada de que la tesis doctoral era el trabajo clave

⁷ VIÑAO, A. «La historia de l'educació com a disciplina acadèmica i camp d'investigació», *Temps de l'Educació*, núm. 24 (2000), p. 79-98.

del desarrollo profesional universitario. Estamos hablando de colegas que ya estarán jubilados o rondando los setenta años, muchos de ellos con una dilatada carrera profesional y reconocimientos académicos y de investigación.

En esta etapa se publicaron dos obras interesantes sobre el estado del arte. La primera de ellas, en 1994, coordinado por Guereña, Tiana y Ruiz Berrio⁸ en la que se aprecia que, en torno a 1982-1983, tiene lugar el despegue de la investigación histórico-educativa española, que había empezado a gestarse unos cuantos años antes. Entre esa época y el momento de publicación del libro, los autores constatan que «se experimentó un rápido proceso de crecimiento, tanto en el número de departamentos universitarios e investigadores implicados, como en el de trabajos aparecidos y encuentros realizados». Asimismo, se constata un acercamiento entre los historiadores/as de la educación (afincados en las Facultades de Educación) y los historiadores/as «generales», que llevó a una creciente participación común en trabajos y reuniones científicas. Por lo tanto, este libro da cuenta de los rasgos que se consideraban como más importantes en la investigación histórico-educativa, seleccionando temáticas que en ese momento eran particularmente relevantes. Al analizar la obra se aprecia no solamente ese recorrido historiográfico, sino incluso aportaciones teóricas e históricas que han guiado el trabajo de los años posteriores. Ni qué decir tiene que los temas abordados resultaban ya innovadores en ese momento, como el estudio de la alfabetización, la estadística escolar como fuente para los procesos de escolarización o la polémica sobre escuela pública, escuela privada y educación popular. Entre ellos sobresalen los temas sobre educación de las mujeres, los espacios escolares, los manuales y métodos de enseñanza y dos temas que son más clásicos dentro de la historiografía como son la formación del magisterio y las corrientes pedagógicas. Con todo ello podemos afirmar que, en este periodo de consolidación de la Historia de la Educación, ya aparecen temas que van a ir desarrollándose en las revistas que analizaremos más adelante.

La segunda obra de esta etapa, coordinada por Viñao y de Gabriel en 1997,⁹ podría entenderse como una especie de manual para la investigación histórico-educativa, recogiendo un estado de la cuestión de la historiografía educativa.

⁸ GUEREÑA, J. L.; TIANA, A. Y RUIZ BERRO, J. *Historia de la Educación en la España Contemporánea*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1994.

⁹ VIÑAO, A. Y DE GABRIEL, N. *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*, Barcelona: Ronsel, 1997.

Como puede apreciarse, ya el mismo título intenta marcar nuevamente el terreno de las nuevas perspectivas historiográficas que se estaban llevando a cabo en el quehacer de los historiadores/as de la educación en España. En el libro se tratan cuestiones que tienen que ver con la investigación y, a la vez, recoge el estado del arte en tres comunidades autónomas: Cataluña, País Vasco y Galicia. En ese momento se trataba de un reconocimiento de las tradiciones historiográficas asentadas y otras no tanto, pero tuvo la virtualidad de plasmar diferentes formas de entender la Historia de la Educación en España. A partir de ese momento se abrían también diferentes miradas sobre la educación española, entendiéndola desde una perspectiva estatal o nacional, y también desde cada una de las denominadas autonomías ya citadas, además de Andalucía y Castilla-León. Lo que parecía ponerse sobre la mesa era una concepción pluricultural, plurilingüística y plurinacional de la educación. Se trataba de un recorrido que fue desembocando en la inclusión de asignaturas optativas en la mayoría de las autonomías, o bien obligatorias como en el caso del País Vasco y la Universidad Autónoma de Barcelona. De especial interés son los artículos que abren la obra sobre la utilidad de la Historia de la Educación y la responsabilidad moral del historiador y las tendencias actuales de la historiografía educativa, donde todavía no se aprecian los planteamientos sobre historia cultural que estaban produciéndose a final de este periodo.

2.1.2. Segunda etapa: expansión investigadora

La segunda etapa abarca desde 1998 a 2010 y podríamos denominarla de *consolidación y expansión investigadora*, siguiendo todavía las señas de identidad del área de conocimiento y, sobre todo, en el ámbito de la investigación donde se produce una expansión importante, no solo en revistas españolas, sino también extranjeras y presencia cada vez mayor en congresos internacionales. A modo de ejemplo, se puede observar la producción de tesis doctorales defendidas en el primer decenio del siglo xx.¹⁰ Se produce una crisis en cuanto al control de la revista de *Historia de la Educación*, que abrió una brecha entre muchos colegas. En cuanto a las actividades congresuales se constata

¹⁰ SANCHIDRIÁN, C. «Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010)», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 1 (2016), p. 273-292; SANCHIDRIÁN, C.; PAYÁ, A. y DE FREITAS, T. «Tendencias de investigación doctoral de la producción científica de Historia de la Educación en la universidad española», *Revista de Educación Superior*, núm. 50, (2021), p. 129-154.

esa consolidación, con la participación de la mayoría de las universidades en su organización. A finales de ese periodo, en 2009, se comienza a publicar la revista *Cabás*, dando cobijo a una línea de investigación emergente, como es la del patrimonio histórico-educativo, que se ha ido consolidando después de que, en 2003, se creara la SEPHE y al año siguiente se organizaran las primeras Jornadas Científicas en Santiago de Compostela.

Ya en esta etapa se constata uno de los rasgos más característicos y que continuará hasta la actualidad: la casi desaparición de la disciplina de los planes de estudio universitarios y la expansión del campo de investigación. Esta evolución terminaría en la etapa siguiente con la disminución paulatina de asignaturas de Historia de la Educación, que irá cambiando de denominación y a la que se incorporarán.¹¹ El profesorado de esta asignatura realizaba trabajos de investigación en el área y va obteniendo las acreditaciones, aunque con ciertas restricciones. En algunas universidades la impartición de esta asignatura cayó en manos de profesorado no vinculado a la docencia de la disciplina o falsos asociados. Las oposiciones cambian y, a través de comisiones de evaluación, se va abriendo la veda a una mayor participación de profesorado que, ante la celebración presencial del acto de defensa no le queda más remedio que bendecir la plaza, pues, de hecho, son pocas las plazas que quedan desiertas. Si antes la endogamia era el gran peligro, ahora ya queda consolidada de otra manera, al conseguir que las propuestas de las comisiones de evaluación procedan del departamento convocante y, a veces, del propio concursante.

En esta etapa las posibilidades de investigar están sujetas a los proyectos de investigación que comienzan a tener cierta entidad con la formación de grupos de investigación y, por lo tanto, las tesis doctorales se vinculan a dichos proyectos. Comienza a desvanecerse la expectativa de tesis de larga duración o de visitas a los clásicos archivos. Las temáticas se van cerrando a aspectos muy concretos, sean locales, de instituciones o siguiendo las nuevas demandas de la historia cultural de la escuela. Los tiempos ya comienzan a estar tasados y no parece recomendable superar los cuatro años en la elaboración de una tesis. La fiebre por la acreditación y por la obtención de sexenios son los dos ejes que guían la vida del profesorado universitario y cumplir con el mínimo exigible es una imposición casi doctrinal. Estamos hablando de colegas que

¹¹ CANALES, A., ÁLVAREZ, Y. y TACORONTE, M. J. «La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿hacia la extinción?», *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 29 (2017), p. 240-261. DOI: 10.5944/reec.29.2017.18632

ya han cumplido los cincuenta años y que estarán cerca de los sesenta, ahora con mayor presencia de mujeres, al contrario de lo que ocurría en la etapa anterior, que son referencia para las personas integradas en la universidad a partir del primer decenio del siglo XXI y que se han hecho cargo de grupos de investigación y de la dirección de las tesis.

En esta segunda etapa destaca un libro coordinado por Manuel Ferraz en 2005¹² que, por su amplio abordaje de temas, podría marcar no solamente un estado de la cuestión, sino reflexiones, nuevas fuentes y giros historiográficos. Como indica el título se trata de repensar la Historia de la Educación como un estado de la cuestión hacia el siglo XXI, que permitiría reflexionar sobre la que se estaba haciendo en ese momento. Por otra parte, estas aportaciones representan líneas, proyectos y modelos que, en ese momento, se estaban desarrollando. En este libro, además, participaron algunos autores extranjeros: Lowe, Depaepe, Simon o Tedesco. Posiblemente el texto que más puede interesar para este trabajo es el de Tiana sobre la Historia de la Educación en la actualidad, donde expone unas líneas historiográficas, algunas de ellas ya planteadas anteriormente, que se estaban desarrollando en ese momento: historia de la infancia, alfabetización, ideas pedagógicas, política y legislación, instituciones educativas, actores educativos y currículum para, finalmente, plantear una propuesta sobre la integración o fragmentación que podrían suponer estas cuestiones para la Historia de la Educación. Para ello recurre a los trabajos de Novoa y Dávila, quien, en un texto inédito que formó parte de su proyecto de cátedra defendido en 1996, propuso una historia integrada de la educación con esos nuevos ámbitos innovadores en el campo de la investigación. El núcleo principal de las aportaciones gira en torno a temáticas interesantes para Historia de la Educación como la memoria, la historia postmoderna, la historia de la pedagogía o la enseñanza de la historia. En lo referente a fuentes y estado de la cuestión, señalaríamos, además del texto de Tiana, el de Simon y Depaepe sobre fuentes y métodos para la historia del aula, abordando temáticas propias de la historia de la cultura escolar.

En esta misma etapa podíamos incluir la obra coordinada por Guereña, Ruiz Berrio y Tiana,¹³ en cuya introducción se hace mención expresa a «la continuación de un ambicioso proyecto de historiografía educativa iniciado

¹² FERRAZ, M. *Repensar la Historia de la Educación*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

¹³ GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J. Y TIANA, A. *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010.

en los años noventa del siglo xx por el impulso de tres editores», es decir los mismos que los de 1994. En esta ocasión las temáticas abordadas ya no eran las relacionadas con la enseñanza primaria, sino con los otros niveles del sistema educativo (educación infantil, secundaria, universidad, sindicalismo del profesorado, manuales escolares y educación social). Como asimismo se indica «el propósito no es más que el de señalar algunas de las direcciones seguidas por la investigación histórica tratando de orientar de ese modo al lector en el marco de la producción historiográfica». Por lo tanto, más bien es la continuación del texto anterior, con una óptica más innovadora de las temáticas que un estado de la cuestión en strictu sensu. Excepto la reincidencia en los manuales escolares, el resto de los capítulos conforman un conjunto de textos de Historia de la Educación al uso, con referencias actualizadas.

2.1.3. Tercera etapa: nuevos retos

En la última etapa, que podemos denominar de *búsqueda de nuevos retos*, nos encontramos con que la docencia ha disminuido en los planes de estudios, si bien puede observarse algún máster más específico sobre Historia de la Educación y Patrimonio Histórico-Educativo, mientras que continúa expandiéndose la investigación en este ámbito. Las posibilidades de publicación de los trabajos científicos se acrecientan, dado que surgen tres nuevas revistas electrónicas que han ido obteniendo diferentes reconocimientos de calidad y acreditación: *Historia Social y de la Educación* (2012), *Espacio, Tiempo y Educación* (2014) e *Historia y Memoria de la Educación* (2015). Desde este punto de vista podemos decir que la oferta parece muy amplia para las posibilidades de producción en este ámbito, si además tenemos en cuenta la existencia de revistas de calidad fuera de nuestras fronteras. En esta etapa se continúan desarrollando actividades congresuales por parte de las sociedades científicas existentes.

La investigación en esta última etapa está fuertemente vinculada a la de los grupos que, paulatinamente, han ido teniendo un reconocimiento más permanente. Los proyectos de investigación y las tesis recurren a temáticas que no supongan más de cuatro años de ejecución y, en la medida de lo posible, se procura obtener reconocimientos de calidad, sea publicando en revistas de alto impacto o presentando tesis por compendio de artículos e internacionales, todo ello con el objetivo de que los sistemas de evaluación y de rendición de cuentas obtengan el nivel suficiente para asegurar una continuidad del grupo

de investigación. En este sentido, se aprecia una especie de estrés y de burnout entre el profesorado joven ante la exigencia académica para poder progresar en la carrera universitaria y también entre el profesorado senior que no ve reconocida su trayectoria profesional.

La aportación más descriptiva que se ha hecho al estado de la cuestión en esta etapa es una obra colectiva, coordinada por Hernández, Cagnolati y Payá.¹⁴ La virtud que tiene esta obra es que refleja el estado de la cuestión a partir, no solo de textos historiográficos, sino de dos fuentes fundamentales para entender la existencia de una comunidad discursiva: las revistas y las sociedades científicas. Además, nos permite contextualizar la situación de la Historia de la Educación en España, considerando el resto de las revistas y sociedades extranjeras. Una mera comparación nos permite ubicar la producción científica española en un contexto internacional. Lo que parece observarse en esta última etapa es la permanencia de unas temáticas que se mantienen desde los años 90 del siglo anterior, aunque hay que señalar que la impronta de la historia material de la escuela en el quehacer historiográfico ha impactado de forma positiva en las nuevas fuentes, de ahí que los zahoríes se hayan lanzado a la búsqueda de fuentes que se justifiquen por sí mismas, en muchas ocasiones descontextualizadas de la narración histórica.

2.2. Temas innovadores en revistas científicas y congresos de Historia de la Educación

Una vez establecidas las etapas, en este epígrafe nos interesa hacer referencia a dos aspectos que marcan las actividades de la comunidad discursiva a la que nos estamos refiriendo: las revistas científicas y los congresos. En este sentido, nos vamos a referir a tres revistas *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, *Historia y Memoria de la Educación (HME)* y *Educació i Història*.¹⁵ Asimismo, nos vamos a referir a las reuniones científicas desarrolladas por la SEDHE, la SEPHE y la SHEPLC para observar la emergencia de nuevas temáticas,¹⁶ pues manifiestan una voluntad, por parte de la comunidad académica de abordar temáticas que, en el contexto de

¹⁴ HERNÁNDEZ, J.L.; CAGNOLATI, A. y PAYÁ, A. *op. cit*

¹⁵ Por supuesto se podrían sumar otro conjunto de publicaciones y actividades científicas alrededor de este ámbito, como por ejemplo *Sarmiento o Historia Social y de la Educación*.

¹⁶ El listado completo de los Coloquios de la SEDHE se puede consultar en <https://sedhe.es/actividades-cientificas/coloquios/>, el de las Jornadas Científicas de la SEPHE en <https://sephe.org/jornadas-sephe/> y las Jornadas de la SEHPLC en <https://she.iec.cat/jornades/>.

la época, parecían relevantes. Así, por lo que respecta a los *Coloquios* de la SEDHE, el primero de los cuales se celebró en 1982, observaremos que los temas que se tratan en la década de los 80 giran en torno a temas más o menos tópicos en el ámbito de la Historia de la Educación. En cambio, a partir de la década de los 90 comienzan a tratarse nuevos temas que se incorporan al quehacer de los historiadores/as de la educación, nos referimos, por ejemplo, a mujer y educación (1990), educación popular (1994), currículum (1996), acreditación de saberes (2001), historia de la escuela (2003), la infancia (2005), la educación especial (2009) o imágenes y discursos (2017). Por lo tanto, en estos coloquios se puede apreciar la existencia de un interés tanto por abordar nuevas temáticas como por el uso de nuevas fuentes, de manera significativa los coloquios de 1996, 2003 y 2017 llegan a plantear nuevas fuentes y, por lo tanto, la asunción de nuevos abordajes metodológicos. También es de señalar la temática internacional, desde diferentes perspectivas, en los coloquios de 1988, 1993, 1998, 2007, 2019 y 2024. A estos coloquios tendríamos que añadir los *Encontros ibéricos* en los cuales se abordan temáticas más o menos similares a las de los coloquios y otro conjunto de actividades repartidas por todo el territorio, así como la publicación de los *Cuadernos de Historia de la Educación* como continuación de algunos coloquios celebrados y que se publicaron en la primera década del 2000.¹⁷

Por lo que respecta a las *Jornadas Científicas* de la SEPHE, que se celebraron por primera vez en 2005, las temáticas abordadas siempre han estado mucho más centradas en cuestiones relacionadas con el patrimonio histórico-educativo y el museísmo. Tal parece que la voluntad de los organizadores de cada una de estas jornadas ha tenido siempre muy clara la peculiaridad de la sociedad y su ámbito de investigación. Así, podemos afirmar que, en todas las Jornadas celebradas hasta la fecha, con una única excepción en Málaga 2021, los términos relacionados con cuestiones patrimoniales como «Memoria», «Patrimonio» o «Cultura material» aparecen en los títulos de las mismas. Todo lo cual muestra la diferenciación que se ha querido mantener en estas Jornadas con respecto a otras reuniones científicas. Así, junto con estas denominaciones, se han tratado temas como el museísmo pedagógico, la recuperación de la memoria, la etnografía de la escuela, la pedagogía museística, los espacios, las voces, escrituras e imágenes, las miradas u otras formas de entender el patrimonio. Por lo tanto, en la mayoría de ellas se ha

¹⁷ <https://sedhe.es/publicaciones/cuadernos-de-historia-de-la-educacion-sedhe/>.

puesto de manifiesto el interés sobre las nuevas fuentes vinculadas con nuevas formas de tratar la cultura material y los usos del patrimonio en el ámbito de los museos pedagógicos.

Asimismo, desde 1977 hasta la actualidad se han celebrado 26 Jornadas por parte de la SHEPLC en diferentes comarcas de los Països Catalans, con temáticas que denotan más un interés por conocer aspectos formales y no formales de la educación, como la educación local, rural, urbana o la enseñanza profesional, que problemas de fuentes o enfoques, sobre todo en los primeros años. A partir de 2010 la inclusión de temas como mujer y educación, la imagen (2014), o los espacios de sociabilidad (2024) denotan una apertura temática.

En el ámbito de las revistas científicas hay una extensa nómina de publicaciones¹⁸ que están permitiendo a los investigadores publicar trabajos científicos de cierto reconocimiento dentro de la comunidad científica. No nos vamos a extender en presentar cada una de ellas, en este caso, nos centraremos en tres de las revistas publicadas en España: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *Historia y Memoria de la Educación y Educació i Història* ya que las tres están o han estado involucradas en Sociedades Científicas, como la SEDHE y la SHEPLC. Existen otras revistas publicadas en el territorio español como *Sarmiento*, *Historia Social y de la Educación*, *Espacio, Tiempo y Educación* o *Cabás* que, de momento, quedan fuera de este análisis.

La más antigua de estas revistas es la *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*,¹⁹ que comenzó a publicarse en 1982, siguiendo activa en la actualidad. El abordaje de las temáticas que ha tratado, sobre todo hasta finales del siglo xx, ha estado siempre relacionada con temas típicos de Historia de la Educación, aunque existen números que ya apuntaban temas que tienen que ver con el uso de nuevas fuentes, e incluso con los giros historiográficos producidos. Así, cabe destacar el tratamiento del espacio escolar en el número 12-13 (1993-94), el de historia de la escuela (16-1997), los manuales escolares (19-2000) y, significativamente, el número 25 de 2006, en el que aparece un elenco de artículos que abordan nuevas formas de enfocar la Historia de la Educación a partir de nuevas fuentes y, sobre todo, teniendo muy presente la nueva forma de analizar la cultura escolar. También otras temáticas que se han abordado en la segunda década del siglo xxi nos muestran una apertura

¹⁸ HERNÁNDEZ, J.L., PAYÁ, A. y SANCHIDRIÁN, C. (2019). «El mapa internacional de las revistas de Historia de la Educación», *Bordón*, vol. 71. Núm. 4 (2019), p. 45-64. DOI: 10.13042/Bordon.2019.69624

¹⁹ <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/index>.

temática, como podemos ver en los números dedicados a cuerpo e higiene, la estética, los movimientos sociales, los juegos o la educación artística.

La creación de la revista *Historia y Memoria de la Educación*²⁰ en 2015, nos permite decir que las nuevas formas de abordaje ya están plenamente asumidas y que se plantean otras nuevas temáticas, lo cual también es posible gracias a su periodicidad semestral. Hay que tener en cuenta que, en ambas revistas, en la mayoría de las ocasiones, se abordan temáticas similares a las de los coloquios de la SEDHE. Asimismo, en algunos casos las temáticas son reiterativas a lo largo de los años, como ocurre con la educación artística o la educación matemática a la que, curiosamente, las dos revistas dedican un monográfico en 2020, o aprovechando efemérides o celebraciones pedagógicas o históricas.

Por lo que respecta a las nuevas temáticas que, de alguna manera, están relacionadas con los giros historiográficos, en 2015 HME publicó un número dedicado a las emociones y en 2018 dedicó otro a las imágenes y discursos, incluyendo aspectos relacionados con los retos metodológicos. Asimismo, cabe señalar otros temas que tienen que ver con el uso de nuevas fuentes como el otro monográfico de 2018 dedicado a la fotografía, o el de 2021 dedicado a arquitectura y espacio escolar. Asimismo, como tema escasamente tratado en general en Historia de la Educación, un número dedicado a la religión católica o al exilio pedagógico, aunque continúan tratándose temáticas como el franquismo, la masonería, las identidades, etc. que han tenido su espacio en números anteriores.

La tercera revista, *Educació i Història*,²¹ se caracteriza por haber publicado una serie de monográficos sobre diversos pedagogos, como Ferrer, Freinet, Dewey, Rousseau, Montessori, y otra serie de ensayos y estudios variados. No obstante, por lo que respecta a nuestro tema hay que resaltar un primer acercamiento a repensar la historia de la educación en el número 4 (1999-2000). A partir de 2006 ya encontramos varios números monográficos sobre fuentes y giros: memoria y fuentes (2006-7), fotografía (2010), prensa periódica (2014), películas (2018), el giro material en historia de la educación (2021) y museo, innovación y formación (2022). También son de resaltar los trabajos sobre temas relativos a la infancia y a la juventud, lo cual denota un claro interés de los editores por estos abordajes metodológicos.

²⁰ <https://revistas.uned.es/index.php/HMe>.

²¹ <https://revistes.iec.cat/index.php/EduH>.

Por supuesto este acercamiento no agota las posibilidades de análisis de la historiografía educativa en los últimos decenios a través de las publicaciones periódicas, pues falta conocer los grupos de investigación, sus líneas de investigación, la producción de proyectos de investigación, la presencia de colegas españoles en eventos internacionales, las publicaciones en revistas extranjeras o las colaboraciones con grupos extranjeros, señaladamente con Italia, Reino Unido, Bélgica, Países Bajos, América Latina o Portugal.

3. DERVICHES QUE NO CESAN DE GIRAR

Por otro lado, hemos señalado que uno de los elementos que guían el oficio de historiador es la adecuación a unas teorías y métodos de investigación que permitan una narración conforme a los estándares científicos del ámbito que se investiga. De esta manera, y antes de que los derviches entraran en escena, la tradición historiográfica se movía en unas «tendencias», «perspectivas» o «corrientes» más o menos asumidas en el campo de la Historia y también en la Historia de la Educación. Estas tendencias actuaban como una especie de paradigmas, por seguir la terminología de Kuhn. Las ciencias sociales, a pesar de los planteamientos historicistas sobre la imposibilidad de obtener leyes quasi científicas para explicar los fenómenos históricos, como ocurría con los fenómenos naturales, prefería hablar de la necesidad de la comprensión para estos fenómenos humanos, así quedó arraigado el historicismo dentro de nuestra disciplina. Pero todo este planteamiento era insuficiente, pues con el paulatino asentamiento del materialismo histórico y, sobre todo, de las nuevas perspectivas que abría la *Escuela de los Annales*, el historicismo quedó como residual, siendo además identificado con una perspectiva conservadora de la Historia.

La llegada de planteamientos más radicales, como la genealogía del poder, abrió una nueva forma de estudio, esta vez yendo a las raíces de una filosofía de la historia que era compartida por las corrientes historiográficas anteriores. La idea de que el progreso está en el germen de cualquier filosofía de la Historia (desde el historicismo, pasando por el materialismo histórico, hasta los *Annales*), siguiendo la filosofía de la Ilustración, con Kant a la cabeza, se va al traste con los trabajos de Foucault, quien no estaba nada interesado en hablar del tiempo, ni de la idea del progreso. A Foucault le interesaba más el espacio en sus márgenes sociales, sean las cárceles, o los manicomios, y, por ende, toda institución de encierro. En esos espacios este autor encuentra la esencia

del nuevo orden burgués. Esta ha sido la gran ruptura de las tendencias en historiografía en los últimos decenios, ya no interesa tanto el poder en manos del Estado sino la microfísica del poder; tampoco la economía, ni la ideología, ni las clases sociales, ni las mentalidades. Todo este arsenal de recursos se desvanece ante la impronta foucaultiana: ahora interesa la subjetivación, las relaciones en espacios de control, el saber, el orden del discurso, el cuerpo, la verdad y sus efectos, la sexualidad y su narrativa, es decir toda una retahíla de nuevos conceptos o relectura de los ya conocidos, que se abren a la investigación histórica. Si a esto añadimos la obra de H. White y sus estilos historiográficos²² ya comenzamos a ver claro lo que iba a suponer la llegada de los giros historiográficos.

En este contexto, podríamos afirmar que Foucault clausura una etapa y se abre una nueva, donde los giros historiográficos comenzaron a frecuentar nuestros talleres de historiadores/as, afectando no solo a la Historia general, sino a todas las historias sectoriales conocidas. Historiador, a pesar de él, los trabajos de Foucault ofrecen una serie de «lecturas» o «miradas»; palabras tan utilizadas desde entonces, para afirmar que todo es más plural socialmente, que ya no sirve el discurso único, donde no se puede permanecer callado porque interpela al historiador en sus raíces interpretativas, en la búsqueda de otras formas de entender la historia, con el objetivo de que podamos explicar y explicarnos nuestro presente. Es cierto, que con Foucault ocurre lo mismo que con Cervantes, que todo el mundo habla de ellos sin haberlos leído, pero su «marca» es suficiente para una sociedad de rápido consumo y de dificultades lectoras. Lo importante, no es lo que dice, sino lo que otros dicen que dijo; es suficiente quedarse con el titular, no es necesario leer toda la noticia. Superficiales como somos solo interesa surfear, como en su momento nos dejó escrito Gilles Deleuze y más tarde Nicholas Carr.

Por lo tanto, además de las fuentes, que trataremos más adelante, a quienes ejercemos el oficio de historiador/a nos interesan los nuevos enfoques que nos posibiliten construir una mejor narración histórica. Es decir, los giros historiográficos son los nuevos ejes de discusión entre el gremio, de manera que se han ido proponiendo modelos de análisis del discurso histórico a partir de la actividad del oficio y de las teorías historiográficas. En este sentido, Escribano, en su trabajo de revisión sobre esta temática, se plantea si ¿es posible construir un modelo que integrase elementos de estos paradigmas para alcanzar una

²² WHITE, H. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

compresión más completa y transversal de la historiografía?²³ Los giros que analiza este autor son los siguientes: 1) el giro lingüístico; 2) discurso, poder y diferencia: post-estructuralismo; 3) el giro narrativo; 4) el giro conceptual; 5) el giro temporal; 6) el giro performativo; 7) constructivismo y nuevo empirismo; 8) los enfoques transversales y ¿un giro ontológico? Presencia y experiencia. Después de esta revisión sobre un conjunto de obras que plantean estos giros desde una perspectiva de la teoría historiográfica, el autor se pregunta si «¿no sería más acertado pensar que la historiografía es un tipo de actividad intelectual compleja en la que se integran elementos cognitivos y discusivos plurales, que problematizan su estatuto como simple ciencia, narración o arte retórica?». El mismo autor se contesta, planteando «la necesidad de generar un modelo transversal a partir de la incorporación de elementos metodológicos y conceptuales procedentes de las escuelas reseñadas».²⁴ A estos giros, además del emocional, el cultural o el icónico solamente nos falta añadir el giro global, planteado como hipótesis para poner de manifiesto la expansión de los centros geográficos de los historiadores/as.²⁵

Después de tantos giros, ¿hacia dónde nos hemos movido? Los derviches son especialmente expresivos de lo que significa moverse sin ir a ninguna parte, bailan en círculos. A los derviches les cuesta mucho aterrizar sobre el terreno. Pero ¿a qué se dedican nuestros derviches de la Historia de la Educación? Pues prácticamente a lo mismo: a intentar abrir una puerta entre lo mundano y lo divino para promover un estado de conciencia sobre cada uno de los objetos de estudio que el zahorí les ha facilitado. La danza y el movimiento no son para tratar de comunicarse con los demás, sino una especie de ensimismamiento que produce un estado narcótico. Algunas lecturas sobre las propuestas de giros no obedecen a un planteamiento teórico sobre trabajos concretos, sino a redundar sobre lo conocido, aportando una lectura posible a una posible investigación, pues se trata de fuegos de artificio que iluminan el cielo del conocimiento.

²³ ESCRIBANO, R. *op. cit*, p. 12.

²⁴ ESCRIBANO, R. *op. cit*, p. 31.

²⁵ BERTRAND, R. «Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?», *Prohistoria*, núm. 24 (2015), p. 4-20.

3.1. *La Historia de la Educación, anclada en el giro cultural*

El tema del giro cultural²⁶, presentado como un boom cultural de la historiografía española, también ha sido analizado en el ámbito de la historia contemporánea en España,²⁷ abordándolo como un factor decisivo en la apertura a nuevas metodologías y epistemologías, como puede observarse en la extensa nómina de obras revisadas, donde la historia intelectual, la cultura y las identidades o la cultura como herramienta de visualización de las marginalidades, adquiere toda su utilidad. Lo más interesante de este análisis es la encuesta a diez historiadores que responden a la cuestión sobre ¿qué autores extranjeros los han inspirado para proponer marcos metodológicos interesantes? Las respuestas no pueden ser más sugerentes: desde Bajtin, Berstein, Bourdieu, Corbin, Foucault, Ginszburg, Gellner, Todorov, Norá, etc. Es decir, un elenco de autores cuyas reflexiones van más allá del quehacer de los/as historiadores/as. Por supuesto las reflexiones de los encuestados también informan sobre el uso de este giro en la historiografía española, quedando claro que la objetividad del dato es un hecho más de la investigación. Un trabajo de este tipo en el ámbito de la Historia de la Educación arrojaría luz sobre la apropiación y las vías de penetración de ciertos planteamientos historiográficos en nuestro ámbito y mostraría su caja de recursos.

En la Historia de la Educación se constata, de una manera más clara, el éxito del giro cultural que casi se está volviendo hegemónico en el oficio de historiador/a de la educación, de manera que la mayoría de las fuentes a las que nos referimos más adelante están vinculadas a este giro historiográfico, como un paradigma posterior al de la historia social de la educación, con todos los elementos a favor (un mejor conocimiento de lo que ocurre en la escuela) y en contra (una descontextualización social de la escuela). En este sentido, ya en 1995, Viñao inició un artículo con una frase casi apocalíptica: «la historia cultural cabalga de nuevo»²⁸ para referirse a la recuperación de los trabajos de Burke y a una historia de los intelectuales, sobre la formación académica y la construcción de las disciplinas en el ámbito profesional y

²⁶ JAMESON, F. *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*, Buenos Aires: Manantial, 1999.

²⁷ GLONDYS, O. «El giro cultural en la historia contemporánea española: nuevas complejidades, aperturas metodológicas y testimonios de la praxis», *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, núm. 35 (2017), p. 171-204.

²⁸ VIÑAO, A. «Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas y cuestiones», *Revista de Educación*, núm. 307 (1995), p. 245-269.

social. Este mismo autor, en 2011, insiste en que «la cultura material de las instituciones educativas constituye un campo historiográfico en auge».²⁹ Por lo tanto, parece confirmarse el éxito del concepto de cultura escolar y que «ha colonizado el quehacer de los historiadores/as de la educación».³⁰ Con el paso del tiempo, ese concepto se ha ido enriqueciendo con la concepción de Meda sobre «los medios de educación de masas».³¹ En esos años los debates giraban alrededor de la memoria educativa, o la creación de museos pedagógicos y sus nuevas funciones, asunto que también Escolano constataba al referirse al museo escolar como elemento de educación de la ciudadanía, ya que establecen relaciones con la memoria, la cohesión social y cultural o la reconstrucción de identidad y pertenencia.³²

A partir de esta situación, ya entramos en un ámbito más complejo como es el de la investigación del patrimonio histórico-educativo y, sobre todo, con las inquietudes por gestionar eso que tanto gusta a quienes están vinculados con los museos: «hacer hablar a los objetos», reconstruir su itinerario vital, su producción, sus usos y sus transformaciones. En contra de la opinión bastante extendida sobre el «fetichismo» de los objetos en los museos, cabe recuperar la perspectiva de la denominada «didáctica del objeto en el museo»,³³ que parece calmar ese deseo de que los objetos hablen; como cualquier Gepetto, dando vida a su Pinocho. Un ejemplo en nuestro ámbito es el estudio de la «señal», objeto muy utilizado en las Escuelas de La Salle y los Maristas hasta mediados del siglo xx, que se encuadra en un contexto social y pedagógico determinado, a partir del concepto de «la pedagogía del silencio» y del nuevo orden social que irrumpió en el Antiguo Régimen.³⁴

²⁹ VIÑAO, A. «La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación», *Educación*, vol. 35, núm. 1 (2012), p. 7-17, p. 7.

³⁰ CUESTA, R. La escuela como cultura. Espejismos historiográficos, *Con-ciencia Social (segunda época)*, núm. 2 (2019), p. 150-162.

³¹ MEDA, J. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milán: Franco Angeli, 2016.

³² ESCOLANO, A. *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*, Campinas: Alínea Editorial, 2017.

³³ Ver el número 31 de *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* dedicado Didáctica del objeto, maletas pedagógicas y museos escolares: recursos para la educación formal <https://ojs.ehu.eus/index.php/cabas/issue/view/2050>.

³⁴ DÁVILA, P., y NAYA, L. M. «La ‘señal’, un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio», *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, núm. 30 (2023), p. 19-36. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>.

A la vista de los giros que se han producido en la historia general y que hemos enumerado, tenemos que señalar que, a partir de la última década del siglo XX y hasta la actualidad, el giro cultural y, sobre todo, la búsqueda de fuentes que posibiliten escribir una historia cultural de la educación, o una historia material de la educación, superando el estado anterior de la historia social de la educación, ha sido lo que ha ocupado y preocupado al oficio de los/as historiadores/as de la educación. Ahora interesa menos hablar de fenómenos sociológicos, ligados a las clases sociales, que a las formas en las que se enseña y aprende en el aula. De ahí, que la escuela tome un papel relevante como centro de investigación a partir de nuevas concepciones como la caja negra. La cuestión que se plantea ahora es si no estamos limitando la Historia de la Educación a la historia de la escuela, del currículum, del alumnado, del profesorado o de la inspección. En este sentido, autores como Dussel, Viñao o Meda se refieren a la escolarización o la escolaridad, de lo cual se deriva el interés por la historia cultural y de forma subsidiaria por la historia material de la escuela. En definitiva, y por utilizar un ejemplo, es como si en historia de la economía, solo se hablase de las empresas o fábricas.

En este sentido, es pertinente, la pregunta de Dussel: «¿De qué se trata este nuevo giro teórico y metodológico que vuelve a mirar a la escuela desde la cultura material escolar?»,³⁵ señalando varias perspectivas que han desembocado en este nuevo giro, sea la historia social de los objetos, la concepción del poder de Foucault, la teoría del actor, las aportaciones de Walter Benjamin y la historia multisensorial de Grosvenor. Parece que todo ello va dirigido a conseguir que el giro material, que «no busca animar lo inanimado [...] sino darles a los objetos un espesor y una capacidad de acción no intencionada pero influyente en el curso de la historia humana».³⁶ A partir de este giro, es posible el uso de las fotografías como fuente para el análisis de los uniformes escolares, por ejemplo. No obstante, esta perspectiva «quiere resistir a la fascinación o el fetichismo de los objetos, aunque sin duda entabla una relación amorosa con ellos».³⁷ Por otra parte, el planteamiento que mantiene esta tendencia de la cultura escolar y su centro en las instituciones escolares es fuente de crítica: «En mi opinión, [los partidarios del pensamiento fenomenológico] han adoptado una versión del ubicuo concepto de cultura

³⁵ DUSSEL, I. «La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico», *Educar em revista*, vol. 35, núm. 76 (2019), p. 13-29, p. 16.

³⁶ *Idem*, p. 18.

³⁷ *Idem*, p. 23.

escolar como alfa y omega de su horizonte teórico, que tienen que travestir la institución escolar en una especie de cultura de invernadero, autosuficiente y susceptible de ser comprendida desde una prospección endoscópica (que mira casi solo hacia dentro) lo que no deja de ser un espejismo que evita una contemplación de mayor temperatura crítica».³⁸ Es decir, un mejor conocimiento de la escuela no está conllevando conocer mejor los contextos que la justifican.

A estas alturas ya conocemos lo que ocurre en el interior de la escuela: a) la existencia de relaciones con los objetos materiales que han focalizado sus estudios sobre la cultura escolar, y b) las relaciones de poder que se desarrollan en su interior. Es decir, lo que en Historia de la Educación se ha denominado la *black box* de la escuela.³⁹ Con el invento de la escuela también se puso en marcha un conjunto de modalidades de aprendizaje, de representación social del alumnado, de gestos y rituales, de control del tiempo y del espacio y del surgimiento de la pedagogía como un saber específico. La asistencia de los niños a la escuela la transformó en un laboratorio de pedagogía experimental, creando un discurso hegemónico sobre los niños y niñas y sus aprendizajes.⁴⁰ A estos planteamientos deberíamos añadir el conjunto de rituales escolares, analizados por Vain,⁴¹ y que ponen de manifiesto los rituales del espacio y del tiempo, de los cuerpos, las distinciones, los premios y castigos, la escritura o las efemérides y actos escolares.

Un ejemplo, del tránsito de los giros historiográficos en un colectivo que ha realizado un trabajo sobre su propio grupo de investigación y que se explica a sí mismo el progresivo descubrimiento de sus líneas de investigación donde «se puede apreciar una clara recepción de las tendencias historiográficas auspiciadas durante los años noventa del pasado siglo, centradas en el empleo de fuentes propias de la cultura escolar».⁴² Además, esta visión, como señalan los autores, vendría a complementar, desde una perspectiva micro, la

³⁸ CUESTA, R. *op. cit.* p. 156.AZ

³⁹ BRASTER S., GROSVENOR, I. y POZO, M. DEL M. (eds.). *The black box of schooling: a cultural history of the classroom*, Bruselas: Peter Lang, 2011.

⁴⁰ DÁVILA, P.; NAYA, L. M. y MIGUELENA, J. «Esa escuela disciplinada que todavía no ha muerto: la domesticación del cuerpo y la pedagogía», ANNACONTINI, G. y PESARE, M. *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*, Milán: Mimesis, 2020, p. 283-310.

⁴¹ VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, Misiones: Edunam, 2019.

⁴² SANZ, C., RESA, A., REVUELTA, M., REYES, N. y SANTIESTEBAN, A. «La investigación histórico-educativa. Balance, líneas y enfoques historiográficos actuales a través de un estudio de caso», *New Trends in Qualitative Research*, núm. 12 (2022), p. 1-17, p. 1. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e567>.

recepción de las tendencias historiográficas y, por lo tanto, evaluar el grado de penetración de estas en las actividades investigadoras del grupo en cuestión.

4. LOS ZAHORÍES O BUSCADORES DE FUENTES

Si los giros nos han situado en un campo de trabajo compartido por la mayoría de los investigadores/as en Historia de la Educación, con una visión teórica del conocimiento histórico, o de ciertas filosofías de la historia, la búsqueda de fuentes, en cambio, es obtener objetos susceptibles de ser privilegiados y convertirse en objeto de investigación. En este sentido, el dilema debe resolverse con la correspondencia entre la fuente y un giro determinado; es decir, que exista escasa distancia entre el objeto y la teoría. Por ejemplo, si estamos hablando de cuadernos escolares, su correlativo debe ser la cultura escolar en el plano teórico y su giro cultural encuadrarse en la historia material de la escuela. Tal es el acuerdo implícito de cuanto esto supone que los trabajos que se realizan con las nuevas fuentes están obligados a compartir este plano teórico de investigación, aunque la metodología se adecúe a cada uno de los objetos susceptibles de ser vinculados al planteamiento del giro correspondiente.

A continuación, nos vamos a referir al vasto campo que se ha abierto en la búsqueda de fuentes, constatando que no todos los derviches son necesariamente zahoríes, pues la búsqueda de fuentes no precisa de grandes planteamientos teóricos, sino de trabajo de campo. Por lo tanto, las cuestiones metodológicas son para los zahoríes y las cuestiones de teoría de la historia para los derviches: dos caras de un mismo oficio. En este conjunto de trabajos se recuperan objetos, materiales, tecnologías y rutinas escolares que permiten elaborar una historia de la escolarización, desde su materialidad.⁴³ De ahí que los objetos sean de una gran variedad, desde papeles, dibujos, recuerdos, correspondencia, arquitectura, despachos de dirección de escuelas, pupitres, ventanas, material didáctico o exposición de dibujos. Materiales que, sin duda, nos permiten una reconstrucción de la historia de las prácticas escolares y de la cultura escolar, situándonos, en algunos casos, en una perspectiva

⁴³ LAWN, M. y GROSVENOR, I. (ed). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford: Symposium Books, 2005; SUREDÀ, B. y BARCELÓ, G. «The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020)», *Educació i Història*, núm. 38 (2021), p. 105-133.

microhistórica de la cultura material de la escuela. El estudio de los objetos escolares ha sido un «descubrimiento» de la historiografía educativa reciente y que deberíamos contextualizar en un conjunto de perspectivas historiográficas que todavía manejamos en Historia de la Educación.

En cuanto a las fuentes, tenemos que resaltar algunas que han tenido cierta relevancia en el quehacer de los/as historiadores/as de la educación. En la historia material de la escuela o del análisis de la cultura material de la misma⁴⁴ se hacen referencia a aquellos vestigios materiales de la escuela, es decir, a aquellos testimonios tangibles y visibles. En este sentido, podemos señalar los siguientes: 1) el espacio o la arquitectura escolar; 2) los objetos escolares como el material didáctico, científico o de enseñanza (manuales escolares, láminas didácticas, etc.) y/o el mobiliario escolar (pizarras, pupitres, etc.); 3) las fuentes iconográficas o memoria visual de la escuela (fotografías, tarjetas postales ilustradas, etc.); y 4) los textos y las escrituras ordinarias de la escuela (cuadernos escolares, memorias de inspección, memorias escolares, etc.).⁴⁵

4.1. El espacio y la arquitectura escolar

En el espacio y la arquitectura escolares, el foco es el espacio en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, sean dichos entornos físicos edificados o no, siendo así que esta fuente ha tenido mayor relevancia durante el último siglo. El espacio escolar, como fuente, no ha recibido la misma atención que otros elementos por parte de los historiadores/as de la educación: «en el mundo académico no concitaba entusiasmo ocuparse de una tipología que no se incluía habitualmente en los catálogos patrimoniales»,⁴⁶ con la excepción del número que *Historia de la Educación* le dedicó en 1993-94, en forma de monográfico⁴⁷ o las Jornadas Científicas de la SEPHE

⁴⁴ ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ J. M. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2002; ESCOLANO, A. «Cultura material de la escuela e historia intelectual», *ETD-Educação Temática Digital*, vol. 22, núm. 4 (2020), p. 793-811.

⁴⁵ Dado que son temas suficientemente conocidos en el gremio, y que se pueden localizar en la mayoría de las revistas del área, no recurriremos a notas bibliográficas sobre cada una de las temáticas que se señalan.

⁴⁶ CABIECES, M. V. «La arquitectura escolar», en SÁIZ, J. M. (ed.). *El patrimonio histórico educativo, memorias de ayer y reflexiones de hoy*, Polanco: CRIEME, 2021, p. 53-65, p. 55.

⁴⁷ VIÑAO, A. «El espacio escolar: Introducción», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 12/13, (1993-94), p. 11-16.

de 2016.⁴⁸ Si bien la fuente a la que nos estamos refiriendo ha dado lugar a investigaciones donde el espacio escolar se ha fijado mucho más en los aspectos materiales o arquitectura o la distribución del espacio en el aula-clase, no podemos olvidar que el espacio dentro del ámbito escolar es un elemento distintivo de los planteamientos historiográficos de Foucault quien, como hemos visto en los giros historiográficos, privilegia el estudio de las relaciones de poder que se establecen en dicho espacio.

4.2. Los objetos escolares

Otro de los ámbitos en los que los zahoríes han centrado su actividad es en la búsqueda/encuentro de un conjunto de objetos que se localizan en el espacio escolar y que han dado lugar a multitud de trabajos de investigación que van desde el mobiliario escolar (pizarras, pupitres, ornamentación escolar, relojes, estanterías, etc.) a otro conjunto de material didáctico escolar y objetos científicos, pudiéndose distinguir, por lo menos, dos usos en esos objetos: uno que se refiere a los objetos como un recurso didáctico que se utiliza en diversas disciplinas, como láminas, aparatos de proyección o manuales escolares y, otro, que se refiere a contenidos específicos de diversas disciplinas (la enseñanza de los seres vivos, la matemática, la botánica o la física y química), cada una de estas disciplinas ha supuesto el estudio de objetos anatómicos, animales naturalizados, ábacos, herbarios u objetos científicos que, en general, se encuentran en los gabinetes de física, laboratorios de química o ciencias naturales, además de las colecciones de los tradicionales museos escolares. A ello tenemos que añadir otros objetos de uso dentro del espacio escolar para imponer el orden, o los premios y otros objetos de punición, como la palmeta escolar. Todo este conjunto de investigaciones, realizadas sobre esta multitud de objetos a través de lo que Meda denomina «medios de educación de masas», son referenciados en los catálogos comerciales, posibilitando lo que en algún momento pudiera hablarse de «los objetos que viajan».⁴⁹ Los zahoríes que han descubierto estas fuentes están haciendo una aportación importante al estudio de la historia material de la escuela. Una categoría de especial relevancia dentro de los objetos lo constituyen los textos escolares que ha tenido una dilatada

⁴⁸ DÁVILA, P. Y NAYA, L. M. *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*, Donostia: Erein, 2016.

⁴⁹ MORANDINI, C. Y PIZZIGONI, F. *Objects that travel in time. The commercial circulation of educational objects between the 19th and 20th centuries*. Lecce: Pensa Multimedia, 2024.

trayectoria, como por ejemplo el proyecto MANES y el trabajo desarrollado en este campo por Escolano en el CEINCE. Por lo tanto, todos estos objetos tienen unas líneas de dependencia en función de las disciplinas y de los usos que se hagan de los objetos dentro del aula.

4.3. Iconografía o la memoria visual de la escuela

Otra de las fuentes que ha tenido un éxito reconocido dentro de la investigación educativa ha sido el descubrimiento de la iconografía o memoria visual de la escuela, a través de diversos soportes, como los grabados o la fotografía, dejando de ocupar un lugar secundario en la investigación sobre la fotografía como complemento a otras fuentes generalmente textuales. En este sentido, del Pozo⁵⁰ introdujo en España este debate que se estaba gestando a escala internacional y que ha seguido una línea de investigación desarrollada por diversos grupos de investigación en Baleares, Alcalá de Henares y Universidad Complutense. Esta fuente ofrece numerosos modelos de interpretación que constituyen una buena herramienta de trabajo presente en otro tipo de documentos como, por ejemplo, las memorias escolares, distinguiendo la fotografía de archivo y las fotografías publicadas en diversos soportes como pueden ser las tarjetas postales o las publicaciones conmemorativas, siendo una línea de investigación consolidada dentro del trabajo de la Historia de la Educación. Siguiendo a Comas y del Pozo,⁵¹ el creciente interés de la historiografía educativa por lo visual es fácilmente rastreable si revisamos los congresos y publicaciones científicas. Además de estas fuentes iconográficas también hemos de considerar otro conjunto de fuentes que han dado lugar a diversas investigaciones, sea utilizando el cine, la televisión, los documentales, las ilustraciones de obras literarias, tanto infantiles como de adultos, que han configurado el imaginario colectivo de la escuela.

⁵⁰ DEL POZO, M. M. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), p. 291-315.

⁵¹ COMAS, F. Y DEL POZO, M. M. «Fotografía, propaganda y educación», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 8 (2018), p. 9-21, p. 10. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.22053>. Uno de los primeros trabajos sobre este tema es el monográfico de coordinado por Francisca Comas en la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* núm. 15 (enero-junio, 2010).

4.4. Los textos y las escrituras ordinarias de la escuela

Finalmente, siguiendo con un trabajo más tradicional dentro de la historiografía educativa, los textos como recurso también han posibilitado el descubrimiento de otras fuentes de gran riqueza y escasamente utilizadas hasta ese momento, nos referimos a los textos y escrituras ordinarias de la escuela. Dentro de esta categoría podemos encontrar desde los inventarios de presupuestos de material, las memorias, autobiografías y diarios, los libros-registro de matrícula, la prensa pedagógica, periódicos y revistas escolares y los cuadernos escolares. La utilización de estas fuentes ha postergado el uso de los textos legislativos y la documentación oficial. La vasta bibliografía sobre dicha fuente documental es fácilmente rastreable y muestra que, por ejemplo, los cuadernos escolares ofrecen información tanto textual como iconográfica y se han estudiado como producto generado y comercializado por la industria escolar, como material propagandístico e ideológico, como herramienta de control del alumnado e inspección del profesorado o como herramienta de jerarquización de los saberes entre otros. También se han utilizado como fuente para estudiar la construcción de género o, mejor dicho, la transmisión de los estereotipos de género, en la escuela. Así, encontramos quien los ha analizado en relación con las disciplinas o asignaturas concretas, como, por ejemplo, los cuadernos relativos a la asignatura de historia o los de geografía, o quien ha puesto el foco en los cuadernos de un determinado periodo, como, por ejemplo, la guerra civil, el franquismo o la Segunda República, y determinado territorio, como Euskal Herria, Argentina o Galicia. También las autobiografías, memorias y diarios administrativos e institucionales son fuentes analizadas. En este sentido, las memorias escolares de centros educativos religiosos, también conocidas como yearbooks o anuarios, han sido objeto de análisis. Asimismo, otro tipo de fuentes que han conseguido abrirse camino dentro de la Historia de la Educación, son las relativas a la cultura inmaterial de la escuela.

Este conjunto de fuentes, según estos cuatro ámbitos, tiene sus propias categorías de dependencia con relación a la producción, al reconocimiento, a los valores materiales, etc., pero, sobre todo, al uso que de ellas se hace. Por lo tanto, es pertinente que nos preguntemos: ¿Cuál de estas fuentes ha producido mayores efectos historiográficos? La respuesta tiene muchos matices, aunque habrá que reconocerse que son aquellas a las cuales se ha accedido con menor dificultad, bien porque en muchos museos se encuentran colecciones de estos objetos o bien porque se puede reconstruir el uso de esos objetos sin

necesidad de recurrir a demasiadas filigranas teóricas. También, como no, la memoria viva de personas relacionadas con la docencia a todos los niveles, el alumnado, o administradores educativos, etc., es decir, aquellos ámbitos que giran alrededor de los centros educativos. Fuera de la escuela la Historia de la Educación es más difícil de recomponer. De todo ello, la mayoría de las veces ha resultado una producción historiográfica muy reiterativa, donde al discurso ya conocido le añadimos un plus con uno de los objetos de investigación privilegiado, resultando así que el foco de la investigación, que es conocer un fenómeno educativo determinado, se transforma en hablar de los objetos o fuentes, pero descontextualizado. No ocurre lo mismo, por ejemplo, con la historiografía sobre la educación de las mujeres en España al margen de las fuentes que ha conseguido una importante presencia tanto en la investigación como en la docencia a raíz del «giro biográfico».⁵²

El trabajo que queda por hacer es analizar esa producción historiográfica con el uso de estas nuevas fuentes y compararla con la historiografía educativa clásica o tradicional. De realizarse, es posible que la narración histórica no difiera mucho, pero, sin lugar a dudas, el uso de la nueva fuente reafirma un relato histórico ya conocido. Así, en algunas investigaciones históricas basadas en documentos, a la antigua usanza, ya se conocían muchas de estas fuentes (memorias de maestros, de inspección, exámenes, cuadernos, memorias, etc.), aunque el foco de interpretación histórica no residía tanto en resaltar la fuente, como en el uso que se hacía al contextualizarla en una explicación histórica. En la actualidad, en muchos casos, se prioriza la fuente con muchas posibilidades de interpretación, pero se recurre a una forma clásica de hablar sobre los mismos fenómenos, de manera que la nueva fuente solo complementa lo ya conocido. Por ejemplo, el análisis de las memorias de inspección o las del alumnado del magisterio se hacía en función de la información que aportaban dichos textos sobre el aprendizaje de la profesión en un momento determinado, ahora en cambio, se analizan dichas memorias como fuente para hablar de su contenido dentro de una serie que abarque diversos años, territorios, fotografías o reflexiones pedagógicas. Es decir, que este tipo de documentación cobra vida por sí misma, convirtiéndose en objeto de investigación. De ahí la querencia de tantos historiadores/as e investigadores/as sociales por usar expresiones más humildes donde se hable

⁵² SANZ, C., RAMOS, S., Y RABAZAS, T. «La Herstory de la educación en España. Balance, trayectoria e impacto en las aulas», *Foro de Educación*, vol. 22, núm. 1 (2024), p. 167-189. DOI: <https://doi.org/10.14201/fde.130>.

de «nuevas miradas», ofrecer «visibilidad», «diversidad de fuentes» o escuchar «nuevas voces» o de insistir que algo nuevo encontraremos. Se trata de una labor ya conocida: los objetos no hablan si no se les pregunta y la pertinencia de la pregunta es el foco de nuestro oficio.

A la vista de cuanto llevamos dicho, existirían tres tipos zahoríes en el campo de las nuevas fuentes en Historia de la Educación:

- Zahoríes que utilizan la fuente de forma original y aportan nuevas miradas y explicaciones a un fenómeno educativo. En muchos casos, las nuevas fuentes confirman la explicación histórica ya conocida, con lo cual no nos aportan nuevos datos. En otros casos este descubrimiento sí que es importante si no existe la posibilidad de acceder a otras fuentes más ordinarias (fotografía, memorias escolares, cuadernos escolares...). Por ejemplo, hablar de las actividades extraescolares en los centros educativos religiosos, que se conocen por las memorias escolares.
- Zahoríes que descubren una nueva fuente y a continuación, producen una serie de trabajos como producto de la mera aplicación de la nueva fuente a otro contexto similar. Resultado: mera comprobación de lo ya dicho para ratificar lo conocido y, además, si es posible descubrir alguna variación. El caso del análisis de algunos cuadernos escolares, donde podemos corroborar la transmisión ideológica del franquismo, por ejemplo.
- Zahoríes que se pueden confundir con derviches ya que, sin realizar ningún trabajo empírico, constatan, mapean, cartografían, la situación de la producción científica, cuyo resultado final no es más que una especie de revisión bibliométrica de la época anterior al surgimiento de Internet. Por supuesto, no estaría mal plantearse el destino de los zahoríes en el nuevo tiempo de la Inteligencia Artificial Generativa, el ChatGPT, DeepSeek y lo que vendrá.

A esta taxonomía global podemos añadir otras variedades de zahoríes: zahoríes monocultivo, que han profundizado en un solo tema hasta la extenuación; zahoríes depredadores que han mordido los nuevos temas emergentes con actitud de león de la selva; zahoríes paramnésicos que permanecen en el *déjà vu* constante; zahoríes surfistas que siguen la ola de la «marca» que está de moda; zahoríes autorreferenciales que hablan de sí mismos y de sus fuentes o los pseudo-zahoríes, que como los describe una compañera del área de conocimiento, son los más extensos y que se limitan a repetir lo que han dicho otros pero aparentando que lo han descubierto ellos.

Pero ¿cuál es la nueva marca que se está imponiendo en el mercado historiográfico? El nuevo reto que se ha abierto entre derviches y zahoríes en

el momento actual es el de la *Historia Pública de la Educación* que, además de extenderse como una nueva moda, también viene con la marca adecuada por una tradición que va desde asociaciones de historia pública hasta la nueva ubicación y búsqueda de nuevas tareas para los historiadores/as. Se impone en nuestro gremio una manera de iniciarse en nuevos trabajos donde el historiador/a pueda participar con la ciudadanía en la construcción de un nuevo relato histórico, adecuado a las necesidades sociales, comunitarias, grupales o meramente de representación teatral para el consumo turístico. Ya la Historia no es aquello que dicen los historiadores/as que es Historia, es decir el trabajo que ellos y ellas hacen, y que la visten con las marcas de historicidad, sino se trata de hacer compatible la colaboración y la participación en una nueva forma de hablar sobre el pasado, donde todos los discursos parecen tener el mismo valor interpretativo. Esto parece ser la nueva función social de la Historia: un relato compartido.

Estamos asistiendo a esta nueva vía en la certidumbre de que los derviches y zahoríes han hecho bien su trabajo, promoviendo congresos y publicaciones científicas. La Historia Pública nos remite ahora a las audiencias y a poner sobre la mesa dos cuestiones ya conocidas: el oficio del historiador y la función de la historia, o sea de todo lo que hemos estado hablando hasta ahora, cuando nos referimos a nuevas fuentes y giros. En los dos casos la Historia Pública obliga a replanteárselos con una nueva mirada. Construir, por lo tanto, una narrativa en Historia de la Educación supone a estas alturas, hablar de la «Historia Pública de la Educación»,⁵³ de la memoria histórica, del patrimonio histórico-educativo, de la historia oral, de la historia local, de los museos y exposiciones, de documentales televisivos, de pódcasts o de un conjunto de intereses que se mueven en esa construcción histórica. Además, el hecho de que se esté abriendo una vía investigadora sobre el patrimonio histórico-educativo y el papel de los museos en cuanto a la formación de una ciudadanía activa, contribuye a una nueva perspectiva en las narrativas histórico-educativas, incluida la formación del profesorado.⁵⁴ Se trata de un nuevo reto del que ni los derviches ni los zahoríes nos habían avisado, ha llegado simplemente por las necesidades del mercado cultural y educativo y lo que parecía que iba a ser la desaparición de la Historia de la Educación, al final

⁵³ BANDINI, G., BIANCHINI, P., BORRUSO, F., BRUNELLI, M. y OLIVIERO, S., *La public history tra scuola, università e territorio*, Florencia: FUP, 2022.

⁵⁴ *Educació i Història*, núm. 39 (2022). Monográfico dedicado a los museos, la innovación y la formación histórico-educativa del profesorado.

ha sido el aliento que le está dando vida. No teníamos que haber buscado en la docencia y la investigación para saber lo que ocurría en nuestra disciplina, sino en otros campos, si queremos hablar de la salud y el futuro de la Historia de la Educación.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo nació de la inquietud por conocer lo que estaba ocurriendo a nuestro alrededor en el ámbito de la Historia de la Educación, como disciplina académica y como campo de investigación. Para ello, parecía necesario que pudiésemos hablar del oficio de esta disciplina, sabiendo que existe una comunidad discursiva y unas generaciones de profesionales que han mantenido durante las últimas décadas unos modos de comunicarse, comportarse o construir este ámbito de conocimiento. Así, hemos podido establecer tres generaciones que han marcado los intereses de la investigación en un conjunto de actividades formativas y de publicaciones científicas, que han propuesto temas innovadores que han servido para poder detectar los avances científicos.

En esta situación, nos hemos centrado en analizar dos cuestiones fundamentales en el quehacer del oficio: los giros historiográficos, a cargo de lo que denominados derviches, y las nuevas fuentes para la Historia de la Educación, a cargo de los zahoríes, pues vienen a justificar las tareas en las que se trabaja, bien sea con un soporte historiográfico, bien sea con un recurso para la investigación. En este sentido, hemos destacado que el giro cultural y la historia material de la cultura escolar son hegemónicos, de manera que las nuevas fuentes se han producido sobre todo en este ámbito. Para ello hemos distinguido cuatro conjuntos de fuentes que han dado lugar a una extensa producción historiográfica. La pregunta que cabe plantearse después de haber visto el conjunto de objetos descubiertos por nuestros zahoríes es si es necesario o no tomarse un tiempo de silencio y reposo después de que los derviches extasiados recuperen de nuevo el mundo. Por último, hemos apuntado algún reto pendiente a través del éxito que está obteniendo la nueva Historia Pública en Educación. No obstante, tal vez convenga rebajar el nivel de impacto de las modas y de las marcas y enfocarse a las necesidades de explicarnos a nosotros mismos como sociedad qué uso debemos darle a la Historia de la Educación en los diferentes ámbitos de la docencia, la investigación y la transferencia de resultados y su divulgación.