

## DESAFIOS Y NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA HISTORIA Y DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL ACTUAL MILENIO

### *CHALLENGES AND NEW PERSPECTIVES OF HISTORY AND THE HISTORY OF EDUCATION IN THE CURRENT MILLENNIUM*

Luz SANFELIU<sup>1</sup>

**RESUMEN:** El artículo aborda los desafíos que están viviendo la historia y la historia de la educación y, también, las nuevas respuestas que se están articulando para que dichas disciplinas sean capaces de responder a los retos sociales actuales. Frente a una historia que se propone por ciertos seguidores del postmodernismo como mera invención ficcional incapaz de señalar las claves rectoras de los procesos históricos, nuevas tendencias en la investigación y en la docencia buscan recuperar las capacidad de acción de todos los sujetos históricos olvidados e inciden en su capacidad para transformar en el pasado la sociedad y la política. Con estos nuevos enfoques, la historia y la historia de la educación se convierte en una herramienta fundamental para conformar una ciudadanía crítica, capaz de seguir manteniendo un horizonte moral universal basado en los derechos humanos.

**PALABRAS CLAVE:** historia; historia de la educación; postmodernismo; muerte del sujeto; valores universales, ciudadanía crítica.

#### INTRODUCCIÓN

No es exagerado señalar que, especialmente en las últimas décadas, un amplio giro pragmático e interpretativo ha cambiado profundamente el paisaje historiográfico (DOSSE, 2001). La historia y la historia de la educación ha debido afrontar en estos años desafíos sin precedentes a cuantos haya podido experimentar en cualquier otro momento de su existencia como disciplina científica. Desde luego, dichos retos no son nuevos y mucho menos lo son las disputas entre quienes hacemos historia en cualquiera de sus ramas. Pero en general, las crisis podían reabsorberse, rearticularse, para terminar reforzando la vitalidad y la identidad, eso sí, siempre conflictiva de la disciplina. Pero en las dos últimas décadas está habiendo embates mucho más poderosos que parecen constituir auténticas “enmiendas a la totalidad” y que han tenido una importante repercusión entre los historiadores/as (CHARTIER, 1998). Nociones como *crisis de la historia*, *muerte del sujeto* y *fin de la historia*, aunque no signifiquen lo mismo, resultan ahora afirmaciones extraordinaria e inevitablemente familiares. Hay quien está dispuesto incluso a certificar desde fuera de la disciplina la muerte de la historia (FUKUYAMA, 1992) y hay quien desde dentro, como Lawrence Stone (1992), tras celebrar alborozados la vuelta a la narrativa, han visto en los desarrollos de esta tendencia narrativa un desafío mortal.

---

<sup>1</sup> Profesora Titular del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación y miembro del Institut d'Estudis de la Dona de la Universitat de València. Este trabajo participa del Proyecto de Investigación I + D + I HAR 2011- 27559/HIST y del Proyecto PROMETEU/2012/46. València, València, Espanha. E-mail: M.Luz.Sanfeliu@uv.es.

Abordar algunos de los planteamientos que han llegado a poner en cuestión el sentido y la noción misma de historia, la libertad de acción social de sus agentes y hasta la posibilidad de conocimiento histórico, tienen por finalidad clarificar de entrada la forma en que entendemos la disciplina y cuál consideramos es su sentido y funcionalidad. Sin responder a estas cuestiones del qué es y para qué sirve la historia en general y, en particular, qué es y para qué sirven parcelas disciplinarias de la misma, como la historia de la educación y de la escuela, no se puede transmitir a la sociedad y al alumnado que cursa esta disciplina, sus aportaciones o su virtualidad para interpretar la realidad y formarse sobre ella un juicio crítico, ni defender la legitimidad y coherencia el trabajo de quienes investigamos y explicamos la historia en cualquiera de sus ramas con la intención de transformar la realidad.

Al fin y al cabo, ante los aires de crisis historiográfica que recorren los inicios del nuevo milenio, hay que comenzar afirmando que bien puede entenderse dicha crisis, en el sentido de crisis creativa. Los cuestionamientos, las transformaciones, no son necesariamente agónicos y pueden servir para quebrar viejas certidumbres, alterar posiciones de poder, aunque provoquen la prevención de quienes se consideran especialmente desafiados por los nuevos desarrollos y giros de la historia y de la historia educativa.

Efectivamente hay problemas que vienen de lejos -que están por así decirlo en el mapa genético de la disciplina-, que es posible que no desaparezcan nunca y que seguramente habría que desear que nunca desaparecieran. Son los debates clásicos que desde hace dos siglos la historia no ha dejado de plantearse: verdad y objetividad, sujetos y sociedad, determinación y libertad de acción o continuidad y renovación de los ámbitos y perspectivas de análisis.

Buenos ejemplos de estas nuevas aportaciones que tratan las metodologías histórico-educativas y amplían sus enfoques y las perspectivas de análisis problematizando la disciplina son las obras *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* cuya edición ha estado a cargo de Manuel Ferraz (2005) y *La investigación histórico-educativa*, el libro coordinado por Narciso de Gabriel y Antonio Viñao (1997), o la monografía *Nuevas tendencias en Historia de la Educación* coordinada por Agustín Escolano (2006). En dichos trabajos se recogen reflexiones innovadoras en torno a la historicidad del hecho educativo, a los nuevos campos y perspectivas de estudio emergentes y a las nuevas tendencias que repiensean y amplían el conocimiento y comprensión de esta área de la historia. Con estas aportaciones renovadoras la disciplina mantiene la propuesta de Hayden White (1992) cuando afirma que por encima de la diversidad de concepciones de la historia que manejamos quienes nos dedicamos a ella, lo que no debemos perder es la capacidad de no dar nada por sabido y seguirnos preguntando.

Se trata, en suma, de enfrentar un proceso de cambio en el que se están abriendo nuevas miradas y se abordan problemas propios que pueden haberse visto agudizados en estos últimos años por la dinámica de crecimiento y desarrollo en todos los sentidos de los campos de investigación que está conduciendo a la llamada *historia en migajas* (DOSSE,

1993) o a la fecunda proliferación de subdisciplinas que ha hecho casi inabarcable el universo del historiador/a. En esta atmósfera de diversificación, también la historia de la educación está experimentando esta multiplicidad y la apertura de las distintas áreas que la componen. De hecho Agustín Escolano (1993, p. 75) habla en concreto de un desarrollo creciente de la historia de la escuela y de la enseñanza “que afectaría a temas tan divergentes como los estudios acerca del espacio y del tiempo, del currículum, de los métodos y de los materiales de instrucción y manuales escolares entre otros”. Añade además que las temáticas de la vida escolar están incorporando a la investigación el examen de otros temas novedosos

[...] como la disciplina y el régimen interno de los establecimientos docentes, los valores educativos que vehiculizan los ordenanzas y reglamentos escolares, los supuestos pedagógicos que informan la actitud cotidiana en las instituciones, las actitudes y mentalidades docentes y discentes [...], los comportamientos familiares respecto de la escuela, etc. (ESCOLANO, 1993, p. 75).

Como no podría ser de otro modo, esta creciente dispersión temática experimentada por la historiografía educativa es objeto de inquietudes y malestar para algunos historiadores/as y se contemplan por otros/as de forma optimista al afirmar la posibilidad de articular una construcción totalizadora sobre la fragmentación actual, en aras de una mayor riqueza en el conocimiento (TIANA FERRER, 2005, p. 144-145).

Nada ajeno por tanto a la evolución científica de cualquier saber. Estos retos de renovación y ampliación del campo de estudio pueden constituir estímulos y muestran que el propio crecimiento de la disciplina es consustancial a la crisis de viejos paradigmas, de la que estos mismos pueden salir fortalecidos, modificados o simplemente sustituidos por otros nuevos. En general la historia sigue gozando de buena salud. No en vano en las últimas décadas ha habido un gran desarrollo de la misma en todos los sentidos.

Tampoco ha constituido un problema sustancial en nuestro campo de estudios históricos aquellos que, desde el optimismo marcado por la caída del muro de Berlín y el triunfo de la democracia liberal y el capitalismo tras la guerra fría, certificaron de paso el *fin de la historia* en palabras de Francis Fukuyama (1992). En este caso no se aludía al fin de la sucesión de acontecimientos, sino que se pronosticaba “el punto final de la evolución ideológica de la humanidad” y, con dicho fin, volvía a ser posible hablar de “una historia direccional, orientada y coherente, que posiblemente conduciría a la mayor parte de la humanidad hacia la democracia liberal”, dando así cuenta del fin de las “profecías” liberadoras de Hegel y Marx<sup>2</sup>. Parece, con todo, que la suerte de las tesis de Fukuyama ha sido efímera y que las incertidumbres sociopolíticas, económicas o educativas que se siguen planteando en el actual contexto mundial y la buena salud de que sigue gozando la historia en todos

---

<sup>2</sup> Respecto a los debates generados por el artículo de Fukuyama véase el Dossier “El Triunfo del liberalismo. La crisis del mundo comunista reaviva el debate sobre el fin del pensamiento”, *Temas de nuestra época, El País*, Año III, 110 (21 de diciembre, 1999), pp. 1-16. Contiene artículos de opinión de Francis Fukuyama, Noam Chomsky, Robert Cottrell, Pedro Schwartz, Vicente Urbistondo, Artemio Balgorri, Ludolfo Paramio, y el Equipo Crónica.

sus estudios y ramas, han venido a sepultar sus previsiones<sup>3</sup>. Sin embargo, el optimista final de la historia, anunciado por Fukuyama, puede ser el síntoma social de algo más profundo como es la clausura de los mecanismos que han dado sentido al devenir histórico, ya que los grandes relatos de la modernidad “proporcionaban las bases precognitivas de la creencia en las civilizaciones superiores”, afirmaban la capacidad de acción de los sujetos y “mantenían los impulsos utópicos de la transformación social” (WHITE, 1992, p. 12). Esta realidad social de pérdida colectiva de las utopías que lleva aparejado un cambio sociocultural de enorme calado, pese a la buena salud de la que goza la disciplina, no la podemos obviar si aspiramos a formar sociedades dinámicas capaces de pensar y comprometerse de forma crítica con el mundo en el que viven. La capacidad de acción de los sujetos y la capacidad de utopía deben seguir presentes en una historia que nos habla aún de la capacidad de nuestros y nuestras antepasados por conquistar derechos y profundizar una democracia que sin principios y actuaciones nunca hubiera sido posible.

Coincidiendo en el tiempo con este supuesto *fin de la historia*, el embate más radical y de conjunto y los retos de mayor calado teórico que se han planteado en la disciplina histórica e histórico-educativa se derivan de la crisis de los enfoques cientifistas: marxistas, *annalistas* (historia social), cuantitativistas o estructuralistas, y han venido asociados al posmodernismo. Con él, y con todas las derivaciones que plantea, se ha puesto en cuestión no solo el concepto de una coherencia histórica ampliamente abarcadora, sino incluso la posibilidad de su saber serio y objetivo con una metodología científica propia. El hecho de que algunos historiadores/as hayan seguido este viaje hasta la negación de la realidad o de la posibilidad de construir un conocimiento con pretensiones de objetividad, no elimina la potencial fecundidad del nuevo desafío que está obligando a la historia a repensar y replantear los cimientos sobre los que se sustenta y a legitimar desde otros parámetros los ‘saberes’ que le son propios.

## 1 LAS LUCES Y LAS SOMBRAS DE LOS DEBATES POSMODERNOS.

En su sentido más amplio, el pensamiento posmoderno representa el cuarteamiento de la fe en que el progreso de la razón teórica haya de comportar necesariamente un progreso moral, un progreso en el orden de la razón práctica. La posmodernidad cuestiona la herencia cultural de la Ilustración y su imagen de modernidad ligada al progreso del racionalismo occidental. La pérdida de credibilidad de la racionalidad de lo real, la revolución proletaria resuelta desde su punto de vista en fracaso o el carácter emancipatorio de la democracia, reducida exclusivamente a su carácter representativo y manipulador, representan el fracaso del proyecto moderno. Y con dicho fracaso se invalidan las ‘metanarraciones’ que legitimaban no solo la supuesta marcha de la humanidad por la vía del progreso, sino también el papel

<sup>3</sup> Críticas a las tesis de Fukuyama en: J. FONTANA: *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica, 1992 y P. ANDERSON: *Los fines de la historia*, Barcelona, Anagrama, 1996.

guía de los intelectuales y su labor de agentes cualificados para desentrañar las claves rectoras de los procesos históricos. En oposición a los principios modernos, algunos sectores vinculados al postestructuralismo, la deconstrucción y la postmodernidad, postulan una toma de conciencia respecto al carácter históricamente construido y violento del pensamiento humanista europeo y afirman que sus características básicas deben ser relativizadas y despojadas de su pretensión globalizadora. Bajo este prima y sin excesivas matizaciones, para las posturas posmodernas más radicales, reconstruir el pasado y reintegrarlo en el presente deja de ser un objetivo del conocimiento.

La crisis de la idea de progreso entraña en el pensamiento posmoderno la crisis de la idea de historia como un curso unitario, como una entidad más o menos objetiva que da cuenta de cambio temporal que combina pasado, presente y futuro dentro de una totalidad comprensiva que maneja, además, un método propio y racional de investigación. La historia deviene, siempre desde estas posiciones postmodernas más radicales, una ideología eurocéntrica tendente a silenciar otras formas de identidad cultural, deja de ser una ciencia que persigue la objetividad y se convierte en una mera ficción. Incluso una parte de la historiografía posmoderna niega la conexión entre pasado y presente y es contraria al concepto de desarrollo. La historia, en fin, se disuelve al rechazar todo discurso omnicompreensivo y por lo tanto concebido como autoridad, lo que limita además la función de los sujetos y los atrapa en lo efímero y lo contingente<sup>4</sup>.

A ello se une la instauración de un nuevo orden informativo mundial que, a través de los medios de comunicación, parece ofrecer una visión rápida de los acontecimientos como secuencias uniformes que pueden ser visualizadas en tiempo real lo que, de hecho, desmoviliza la necesidad de buscar cualquier causalidad o de incorporar un análisis histórico que establezca pautas sobre cómo, por qué o qué agentes generan y actúan en acontecimientos que tienen un pasado. Al respecto, Manuel Vázquez Montalbán (1997), historiador de la comunicación social, advierte que los nuevos medios de comunicación -universales e uniformadores- pueden llegar a domesticar a la historia que pasaría a jugar en la sociedad un papel de criada escasamente respondona.

Desde el campo de las didácticas de las ciencias sociales se observa asimismo la proliferación entre el alumnado de falsos imaginarios, planteamientos en algunos casos implícitos, sesgados, inducidos y, en definitiva, poco rigurosos en torno a lo social que transmiten la familia, la sociedad y los medios de comunicación y que cotidianamente circulan sobre los hechos del pasado (CASTORINA, 2006).

<sup>4</sup>Exposiciones de estos planteamientos y sus repercusiones en la historiografía en: G. IGGERS: *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona, Idea 1998; J. AURELL: *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos*, Valencia, Universitat de València, 2005. Una síntesis muy reciente de los efectos de la posmodernidad en la disciplina histórica en: T. M<sup>a</sup> . ORTEGA LÓPEZ (coord.), *Por una historia global. El debate historiográfico en los últimos tiempos*, Granada, Universidad de Granada-Universidad de Zaragoza, 2007. También J. CASANOVA (Coord.), Dossier: *ficción, verdad, historia, Historia Social*, 50 (2004).

Igualmente crítico con los nuevos medios de comunicación se muestra Roy Lowe, historiador de la educación, quien incide en que la incesante demanda de los medios para obtener una opinión urgente socava la opinión del historiador experto que ha pasado etapas significativas de su vida intentando abordar en profundidad un tema concreto. Las implicaciones adicionales del desarrollo comunicativo instantáneo son en última instancia la banalización del conocimiento y la delicada transformación de la propia historia (LOWE, 2005). Precisamente, si las nuevas tecnologías de la comunicación se consideran herramientas imprescindibles para configurar la sociedad del conocimiento, la historia y su enseñanza debe contribuir a fomentar el argumento frente a la opinión y el rigor frente a la banalización de los discursos que se popularizan con fines espurios. En definitiva, los medios de comunicación deben favorecer una mejor comprensión de los fenómenos y de los acontecimientos sociales actuales de forma que las personas que lean y se interesen por la historia sean capaces de cuestionar los mensajes y discursos mediáticos instantáneos y afirmar con rigor un pensamiento propio y racional sobre la actualidad, fundamentado en un conocimiento serio, riguroso y crítico sobre el pasado<sup>5</sup>.

Desde dentro de la disciplina, otro desafío que está contribuyendo a cuestionar, renovar y reformular viejos paradigmas historiográficos es, sin duda, el llamado giro lingüístico,<sup>6</sup> donde se integran reflexiones procedentes de la crítica literaria postestructuralista, la teoría lingüística, la filosofía, la antropología cultural, la historia cultural o la historia de las relaciones de género. Estas nuevas tendencias y enfoques mantienen en muchos casos los planteamientos clásicos de la historia social, pero incorporando lo cultural, el lenguaje y la textualidad al análisis histórico. Respecto a esta evolución interpretativa, el historiador de la educación Antonio Viñao ha venido a señalar que “la historia social es siempre historia cultural, la historia cultural historia social, y que ambas, finalmente, son solo historia” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 247). Para los enfoques culturales o socio-culturales, el lenguaje (o si se prefiere la suma de los lenguajes sociales) en lugar de ser un simple reflejo de la realidad social o una herramienta comunicativa, se constituye como aquello que construye los acontecimientos históricos y la conciencia humana (CANNING, 1999). Aun cuando en la historiografía española solo un reducido grupo de autores se ha ocupado de animar estos debates en torno al llamado giro lingüístico y divulgarlo (CABRERA, 2004), entre esos autores cabe destacar a quienes han intervenido

<sup>5</sup> Una propuesta alternativa y positiva de los usos de la información en la construcción de la sociedad del conocimiento en M. CASTELLS: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* (Vol.1. *La sociedad real*, Vol. 2. *El poder de la identidad*), Madrid, Alianza, 1998.

<sup>6</sup> Como ha señalado Enzo Traverso, el ‘giro lingüístico’, “permitió romper la dicotomía que separaba hasta entonces la Historia de las ideas de la Historia social, así como superar los límites simétricos de una Historia del pensamiento autorreferencial y del historicismo fundado en la ilusión de que la interpretación histórica se reduciría al simple reflejo de los acontecimientos del pasado con un modo riguroso de objetivación y de contextualización. El ‘giro lingüístico’ ha subrayado la importancia de la dimensión textual del saber histórico, reconociendo que la estructura de la historia es una práctica discursiva que incorpora siempre una parte ideológica, de representación, de códigos literarios heredados, que se refractan en el itinerario individual de un autor. Lo que ha permitido establecer una dialéctica nueva entre realidad e interpretación, entre textos y contextos, redefiniendo las fronteras de la Historia intelectual y cuestionando de una forma saludable el estatuto del historiador, cuya implicación multiforme en su objeto de estudio no se puede ignorar más”. E. TRAVERSO: *El pasado. Instrucciones de uso Historia, memoria, política*, Madrid, Marcial Pons, 2007, pp. 57-58.

desde el campo particular de la historia de la educación como han sido los profesores Antonio Viñao (1996), Antonio Novoa (1996), Agustín Escolano (2000) o Manuel Ferraz Lorenzo (2005). Con sus reflexiones en torno al lenguaje y a la posmodernidad han pretendido proponer aproximaciones más abiertas y complejas a cuestiones nucleares para la disciplina histórica como son las relaciones entre sujeto, experiencia e identidad, entre discursos y prácticas de vida o sobre cuestiones relacionadas con la forma en la que se producen los cambios sociales o incluso sobre la redefinición de la objetividad histórica como una “[...] relación interactiva entre un sujeto que indaga y un objeto externo” (APPLEBY; HUNT; JACOB, 1998, p. 241). Estos nuevos caminos de mediación que hacen del lenguaje y lo cultural su principal arma, no olvidan que la historia se construye por seres humanos que se pertrechan, también, de instrumentos discursivos o simbólicos para modificar sus condiciones de existencia y reelaborar los principios, valores, rituales y formas de conducta que el poder les impone, contribuyendo con sus acciones culturales a cambiar ese mismo poder y el conjunto de las mentalidades sociales.

Aunque también resulta cierto que tras el impacto del giro lingüístico en la disciplina histórica, no parece ya posible volver a las viejas nociones de verdad, objetividad, certeza o determinación social como algo completamente independiente del lenguaje o de los discursos y representaciones a través de los cuales aprehendemos y dotamos de significado la realidad social. Como también apunta Iggers, la discusión teórica de las últimas décadas ha venido a poner en tela de juicio muchos de los viejos presupuestos de la ciencia histórica e histórico-educativa y ha mostrado la simplicidad de algunos de sus postulados, ha descentralizado la historia y ampliado el campo de sus investigaciones, ha señalado lo complicado e indirecto que es todo conocimiento histórico y ha puesto de manifiesto los límites de la nacionalidad y el ineludible peso del componente ideológico en la práctica del historiador/a (IGGERS, 1998).

Asimismo los estudios históricos, y también histórico-educativos, sobre otras culturas, sobre la clase y la conciencia de clase, sobre las formas de entender la política y la nación o sobre las mujeres y las relaciones de género, han contribuido decisivamente a borrar las -artificiales y rígidas- fronteras entre lo social, lo cultural y lo político, abriendo el campo a la reflexión acerca de la relación entre lo real y el terreno de la percepción y del conocimiento<sup>7</sup>. El campo de estas nuevas investigaciones se ha visto nutrido también de nuevos sujetos históricos que reclaman presencia y protagonismo y fuerzan la indagación de los mecanismos de poder y disciplina que hicieron posible el borrado de sus actuaciones de los textos y de

<sup>7</sup> I. BURDIEL BUENO y M.C. ROMEO MATEO: “La formació de la classe obrera anglesa: d’E.P. Thompson al gir lingüístic”, en M. MARTÍ (Coord.), *D’Història Contemporània: Debats i estudis*, Castelló, Societat Castellonense de Cultura, 1996, pp. 33-56. Por lo que se refiere a los estudios sobre el orientalismo, cabe citar las obras de E. SAID: *Orientalismo*, Madrid, Libertaria, 1990 y *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama, 1996. En los estudios de género véase, por ejemplo M. NASH: *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*, Madrid, Alianza-ensayo, 2004. De especial interés resulta el capítulo 5: “Trayectorias anticoloniales, postcoloniales, antirracistas. El rechazo de la subalteridad”, pp. 231- 296. En lo referido a género y educación cabe citar a modo de muestra los trabajos siguientes: C. FLECHA GARCÍA, M. NÚÑEZ GIL y M<sup>a</sup> J. REBOLLO ESPINOSA (dirs.), *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Sevilla, Miño y Dávila, 2005. De reciente publicación: XIX Jornades d’Historia de l’Educaió. Dones i Educaió, *Annals del Patronat d’Estudis Històrics d’Olot i Comarca (PEHOC)*, noviembre, 2010.

las investigaciones históricas. En la era del multiculturalismo y de los feminismos, donde se agudizan además los procesos identitarios en clave nacionalista y se cuestiona el papel del estado moderno, hay que convenir con Peter Burke que “[...] aunque el pasado no cambie, la historia debe escribirse en cada generación para que el pasado siga siendo inteligible en un presente cambiante” (BURKE, 2000, p. 239).

Se trata por tanto de rechazar, como un determinismo más, el determinismo estructuralista del lenguaje que ha llegado a amenazar de algún modo la existencia misma del sujeto y ha puesto en cuestión los márgenes de libertad humana, huyendo de las pretensiones de un nuevo y absoluto paradigma posmoderno. Pero a la vez, se trata de enfrentar los retos que plantea, de hacer operativas las nuevas herramientas metodológicas y conceptuales que está desarrollando de la propia disciplina histórica e histórico-educativa, de incorporar las aportaciones de estas nuevas tendencias historiográficas que, entre otras cosas, tratan de visibilizar a esos sujetos que fueron olvidados/as para ampliar así nuestras propias reflexiones en la investigación y en la docencia. Personalidades de la talla de Paulo Freire recuperan también de una forma positiva la noción de oportunidad de esta crisis posmoderna al afirmar que

La posmodernidad significa no estar demasiado cierto de nuestras certezas, sin que por ello suponga descomprometarse. Renunciar a estar demasiado cierto de las certezas no significa negarlas, sino estar abierto a su superación y respetar las certezas de los otros (NOVO, 1998, p. 89).<sup>8</sup>

El desafío continúa siendo pensar sobre la historia pero con la historia<sup>9</sup>, defender críticamente valores ilustrados aunque poniendo en cuestión muchas de sus derivaciones (HELLER, 2000, p. 16) y seguir entendiendo la modernidad como un “proyecto inacabado” (HABERMANS, 1996, p. 269). Suscribimos con ello las tesis de Juan Manuel Fernández Soria (2005, p. 191) cuando propone “[...] un perfil de segunda Ilustración para la historia y, naturalmente, para la historia de la educación como tributaria de aquella, que se base en el papel de la historia, la reinención de la política y la revitalización del sujeto, su historia y su variada diversidad”.

Consecuentemente y en relación con los citados retos que la historia en general y la historia del hecho educativo tienen planteados, hay que seguir afirmando la capacidad de acción de los sujetos sociales, la competencia científica de los métodos históricos o la función social de la historia. En esta tarea nos guían, entre otras, reflexiones como las de Josep Fontana (1992) que continúa afirmando que la función del historiador/a es recomponer la conciencia crítica, devolver alguna esperanza y reanimar la capacidad de acción colectiva para construir un futuro mejor.

<sup>8</sup> María Novo cita las palabras de Paulo Freire en el acto de investidura como doctor *honoris causa* en el paraninfo de la Universidad Complutense. M. NOVO: “Pedagogía y posmodernidad. Ni olvido de la historia ni relativismo moral”, *Cuadernos de Pedagogía*, 265 (enero 1998), p. 89.

<sup>9</sup> Tomo prestado el término de dos grandes historiadores cuyas obras reflexionan con rigor sobre la historia desde dentro de la propia disciplina. Me refiero a C. E. SCHORSKE: *Pensar con la historia. Ensayos sobre la transición a la modernidad*, Madrid, Taurus, 2001 y J. LE GOFF: *Modernidad presente y progreso*, Barcelona, Paidós Surcos 14, 2005.

## 2 CONCEBIR LA HISTORIA CENTRADA EN LA CAPACIDAD DE ACCIÓN DE SUS PROTAGONISTAS

En los últimos años, nos recuerda François Dosse (1993), la historia ha perdido mucho de su antigua soberbia y después de una fase triunfalista marcada por la influencia de la historia social de *Annales*, la historia ha vuelto a su curso para escrutar mejor sus posibilidades y sus límites. En realidad, desde que se convirtió en disciplina académica en el siglo XIX, los historiadores/as no han dejado de preguntarse y reflexionar en torno a las posibilidades y limitaciones de la historia como conocimiento. Los interrogantes del enunciado son por ello pertinentes porque en tiempos de incertidumbres y desafíos para la disciplina, nos ofrecen la posibilidad de analizar y expresar nuestras propias definiciones al respecto, reapropiándonos también de las ideas de quienes han reflexionado en profundidad sobre los objetivos y métodos del quehacer histórico. Con estas notas, nuestra intención es por tanto definir de forma sucinta qué es la historia y cuál es su funcionalidad, aspectos que entendemos no marchan por separado. Con ello pretendemos trazar las líneas maestras definitorias de nuestras concepciones en torno a estas realidades y encuadrar propuestas.

Respecto a qué es la historia, Marc Bloch (1993) nos proporciona una excelente respuesta en su *Apología para la historia o el oficio del historiador*, escrita en unas duras condiciones de vida entre los años 1941 y 1943. Sus ideas constituyen aún hoy uno de los mejores ejemplos de defensa del quehacer del historiador/a, escrito con un estilo vibrante y lleno de pasión por el oficio<sup>10</sup>. La respuesta que nos proporciona Bloch (1993, p. 84-85) es clara: “la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo”. Aunque parece un sencillo enunciado, no lo es tanto porque encierra una reflexión acerca de la humanidad y del tiempo. El tiempo no se entiende ya como uniforme, sino como un “continuo” y a la vez como cambio perpetuo, como el “momento humano” en que las grandes corrientes se estrechan “en la intrincada maraña de las conciencias”; como algo definitivamente rebelde a toda uniformidad. Por ello, como afirman sus palabras:

El objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres [...] la historia quiere aprehender a los hombres. Quien no lo logre, no pasará jamás, en el mejor de los casos, de ser un obrero manual de la erudición. Allí donde huele carne humana, sabe que está su presa (BLOCH, 1993, p. 83).

Ampliando estas nociones, Robin Collingwood (1987, p. 20) nos habla de que la historia es “para el auto-conocimiento humano” un auto-conocimiento colectivo similar al individual, que aporta claves para conocer quiénes somos, cómo nos hemos desenvuelto en el pasado y hacia qué futuro caminamos. Según su argumentación, para un sujeto individual conocerse a sí mismo significa conocer lo que puede hacer, “y puesto que nadie sabe lo que

<sup>10</sup> El contenido fundamental del libro procede del manuscrito inacabado de Bloch, redactado entre esos años y publicado póstumamente (el autor murió ejecutado por los alemanes en 1944 por pertenecer a la resistencia antinazi). La primera edición española corresponde a 1952. Actualmente existe una edición del original recuperada por su hijo Etienne Bloch, en la editorial Fondo de Cultura Económica, 1996. Nuestras citas corresponden a la edición francesa de 1993, edición preparada también por Etienne Bloch y con prefacio de Le Goff: M. BLOCH: *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1993.

se puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer [...] es averiguar lo que ha hecho”. De igual forma y colectivamente, “El valor de la historia [...] consiste en que nos enseña lo que el hombre ha hecho y en ese sentido lo que el hombre es”. En los hechos que los seres humanos han llevado a término radica la clave de lo que son/ somos y este proceso de autoconocimiento dota a la historia de su verdadera función, que además consiste para Henri Marrou (1985, p.192-3) “en proporcionar a la conciencia del hombre que siente, piensa y actúa, abundante material para ejercer su juicio y su voluntad. La historia es fecunda porque amplía de manera prácticamente ilimitada el conocimiento del hombre por el hombre”. La ciencia del *hombre* en sociedad que se prolonga en el tiempo incrementa, en suma, nuestra capacidad de conocimiento de lo que somos y sobre todo de lo que somos capaces de hacer en común, y nos proporciona respuestas para acrecentar nuestro discernimiento, contribuyendo a guiar nuestras acciones como seres que viven y actúan en el presente proyectándose al porvenir.

Llegados a este punto, hay también que matizar que la utilización del término *hombre* para referirse a los seres humanos será cuestionada por la historia de las mujeres y de las relaciones de género, que incorporarán una crítica radical a las distintas tendencias históricas que hablaban (y hablan) del *hombre* en abstracto y proyectaban un sujeto masculino constituido como centro y medida de todo lo humano<sup>11</sup>. Para Simone de Beauvoir la palabra *hombre*, en la mayoría de las culturas, representa lo positivo y lo neutro, es decir el macho y el ser humano, en tanto que la mujer representa lo negativo y la hembra. Esta asimilación ambivalente que la cultura androcéntrica hace de lo masculino y lo universal, conduce a las mujeres a no ver reconocida su especificidad como parte de lo humano y a tener que identificarse y ser identificadas con los valores culturales de los varones siempre que intentan conducirse como seres humanos (BEAUVOIR, 1987, p. 54). También la invisibilidad de las mujeres y de otros sectores sociales ‘diferentes’ e ‘insignificantes’ que no suelen citarse en la llamada historia universal, será atribuida por la historiadora Amparo Moreno (1987) a la imposición en la disciplina de lo que ella ha denominado *El arquetipo viril*.

Para Moreno (1987) este *arquetipo viril*, este *hombre* en abstracto, asociado “al protagonista de la historia”, significa situar en el centro de los discursos históricos a un solo modelo humano, al sujeto con poder político, económico o científico, de raza blanca, adulto, occidental y heterosexual, que se atribuye la potestad de definirse como agente de la historia y de los cambios sociales en su conjunto. Decodificar de una forma crítica dicho *arquetipo* que, en muchos casos, siguen transmitiendo los códigos normativos de la disciplina es considerar también como sujetos y co-protagonistas del pasado a las mujeres y a grupos sociales de otras clases, culturas, religiones, razas, edades, orientaciones sexuales, etc. Asimismo, otorgar

<sup>11</sup> En ningún caso se pretende hacer una asimilación reduccionista de las nociones de *hombre* de Bloch, de Collingwood o de Marrou con el *Arquetipo viril*. Posiblemente en el contexto en que escribieron utilizaron el universal masculino como sinónimo de *seres humanos*. Conviene, sin embargo, continuar insistiendo en que el peso del lenguaje sexista en la historia e historia de la educación actualmente sigue siendo la tónica dominante, lo que de alguna manera afirma que el peso del androcentrismo es aún significativo en la disciplina.

presencia y consideración histórica a las formas de conducta, a las singularidades y a los ámbitos de actuación que a cada uno de estos sectores le son propios: vida cotidiana y privada, ámbitos domésticos y reproductivos, sentimientos y emociones, etc.<sup>12</sup>.

Hecha esta puntualización, podemos retomar la pregunta sobre la función de la historia afirmando que es el proceso de “aprehensión de lo humano” que sugiere Bloch (1993) o de “auto-conocimiento humano” que destaca Collingwood o de formación y ejercicio de nuestro juicio y voluntad que describe Marrou. Esta noción de conocimiento histórico sobre el conjunto de la humanidad entendida, como añade Moreno (1987) en toda su diversidad de protagonistas y de esfera de existencia, enlaza irremediamente con la idea de que el presente se comprende a partir del pasado y el pasado por el presente, afirmando la continuidad del tiempo histórico y abriendo no solo la posibilidad de extraer lecciones de otras épocas, sino de entender la historia como un “diálogo sin fin entre el pasado y el presente” (CARR, 1999, p. 76). Esta idea se sitúa en la línea de la arraigada y tal vez superada concepción de la historia como *magister vitae*, pero a la vez como compromiso cívico y ético radicado en el más profundo de los humanismos. Por esta razón, para Jörn Rüsen la responsabilidad del historiador/a es interpretar los hechos del pasado y darlos a conocer como condición necesaria para la efectividad en la orientación cultural de las actividades del presente. Según sus palabras:

Al interpretar estos hechos, [los/as historiadores/as] extraen su sentido crítico y al hacerlo utilizan criterios de sentido histórico que incluye valores y normas. Estos valores y normas constituyen su responsabilidad. Responsabilidad histórica del pasado quiere decir que el conjunto de normas y valores del historiador es parte del pasado que interpretan con ellas. En este aspecto el pasado es una predeterminación moral de las intenciones de las actividades del presente. Es un legado ético, ya incluido en el marco cultural de la vida corriente (COLLINGWOD, 1987, p. 20).

Es de estas reflexiones, de entre otras, de las que conviene retener una determinada percepción de la disciplina, en mi opinión la más fructífera. La de que la historia es un saber que se percibe frágil, que parte del permanente cuestionamiento y crítica de los supuestos propios, pero que incluye, además del conocimiento, una predeterminación moral y cívica, ya que abordar la dialéctica pasado/ presente en la evolución social, supone reconocer que la interpretación del pasado desempeña, a menudo, un papel importante en los proyectos sociales, tanto si se refieren a la consolidación de lo existente como a la construcción de alternativas (FONTANA, 1982)<sup>13</sup>.

Desde esta lógica, al profesional de la historia y de la historia de la educación le competen la crítica y la interpretación sobre el pasado, pero en la consciencia de que,

<sup>12</sup> Una historia no androcéntrica constituye aún hoy una tarea pendiente, porque como señala Craig Owens, aunque uno de los aspectos más sobresalientes de nuestra cultura posmoderna es la presencia de una insistente voz feminista, se ha tendido a hacer caso omiso de esa presencia y de esa voz, acallándolas y reprimiéndolas en cierto modo. C. OWENS: “El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo”, en J. HABERMAS, J. BAUDRILLARD [et al], *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1985, p. 100.

<sup>13</sup> Esta es la idea central de J. FONTANA: *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982.

como afirma E. J. Hobsbawm (apud BURDIEL, 1993, p. 81), “Inevitablemente, todos nosotros formulamos por escrito la historia de nuestro tiempo cuando volvemos la vista al pasado y, en cierta medida, luchamos en las batallas de hoy con trajes de época”. Esta “lucha en tiempo presente” a través de los textos que “exhumamos del pasado” enlaza con las corrientes historiográficas que se demarcan de las visiones eurocéntricas, androcéntricas o heterocéntricas tratando, no solo de reproducir y recuperar unos saberes específicos sobre sujetos o grupos particulares, sino sobre todo de entender cómo se han constituido esas culturas alternativas en el interior de un sistema de relaciones desiguales, cómo se ha gestionado o impuesto la sumisión, cómo se han reactivado las disidencias o cómo es posible pensar, en fin, las particularidades en relación con la sociedad en su conjunto, entendida dicha sociedad como jalonada de muy distintos protagonistas: obreros/as, mujeres, personas de otras razas, homosexuales, ancianos o niños/as, etc, que han llevado a cabo muy diferentes luchas hasta producir enormes cambios sociales y de mentalidad. .

En el fondo, estas cuestiones implican al menos interrogarnos por las propias raíces de nuestro conocimiento que, tras las pretensiones de científicidad incuestionable, ha legitimado y perpetuado en muchos casos lo existente (MORENO, 1987). Solo desde una profunda reflexión y desde la asunción del carácter violento y excluyente de esas consideradas “civilizaciones superiores” que, en demasiadas ocasiones, la disciplina histórica contribuyó a consolidar en el pasado, será posible recuperar y revitalizar el pensamiento humanista y el carácter emancipatorio de la democracia, entendida ésta como realidad construida en el tiempo por una multiplicidad de sujetos diversos y de movimientos sociales que se han agrupado para hacer frente al predominio de unos poderes que los relegaba a los márgenes del sistema.

En este sentido, es posible que estemos asistiendo a la *muerte del sujeto* -entendido como sujeto unívoco que imponía su hegemonía y superioridad- y al resurgir paralelo de sujetos colectivos alternativos considerados marginales en el quehacer social que, desde la cotidianidad y al margen del sistema político formal, han contribuido a redefinir las subjetividades e identidades que se les atribuían, han transformado las prácticas sociales, la propia política (entendida en su sentido más convencional) y los límites del estado democrático<sup>14</sup>. En suma, que han “disputado poder” en el sentido foucaultiano haciendo evidente que los sujetos sociales no son (no somos) seres inertes, sino que negocian, reformulan y subvierten los discursos y las prácticas que les atribuyen determinadas identidades y condiciones de existencia<sup>15</sup>. En el mismo sentido, entre las propuestas que hace Juan Manuel Fernández Soria en torno a la llamada segunda Ilustración, figura también la necesidad de recuperar el “proyecto político del racionalismo y del humanismo que perseguía el logro de

<sup>14</sup> Respecto a esta capacidad de agencia social alternativa en el ámbito de la teoría feminista cabe mencionar obras como: C. TALPADE MOHANTY: “Encuentros feministas: situar la política de la experiencia”, en M. BARRET y A. PHILLIPS (Comp.), *Desestabilizar la teoría*, Barcelona, Paidós, 2002 o J. BUTLER: *Mecanismos Psíquicos del poder*, Madrid, Cátedra, 1997.

<sup>15</sup> Respecto a la extensa obra de Foucault cabe mencionar sus obras más clásicas como, por ejemplo, M. FOUCAULT: *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1970; *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1991 o *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo XXI, 1997.

la igualdad y de la libertad para todos” recuperando la capacidad de los sujetos históricos y su contribución a los cambios democráticos. Chantal Mouffe lo explica del siguiente modo:

[Es necesario que] el nuevo proyecto democrático «tenga en cuenta toda la especificidad de las luchas democráticas de nuestro tiempo», aspiración esta que choca con la «imagen del sujeto unitario»; la exigencia es, pues, contemplar el «sujeto como agente descentralizado, destotalizado», como «un sujeto construido en el punto de intersección de una multiplicidad de posiciones subjetivas entre las que no hay ninguna relación *a priori* o necesaria y cuya articulación es consecuencia de prácticas hegemónicas (MOUFFE, 1999, p. 31) <sup>16</sup>.

Responder a los embates posmodernos, a la cientificidad y a la idea de una coherencia histórica ampliamente abarcadora supone, pues, promover como parte del hacer del historiador/a una conciencia auto-crítica que impregne nuestro trabajo sobre el pasado con voluntad de transformación del presente. Auto-crítica constructiva que nos enfrenta también a plantearnos la objetividad de nuestras investigaciones o la propia cientificidad de la disciplina, acusada en demasiados casos de ser mera ficción y de estar impregnada de sesgos y de ideología.

### 3 SOBRE CUESTIONES NUCLEARES EN LA HISTORIA COMO LA MEMORIA, RAZÓN CRÍTICA, EDUCACIÓN MORAL Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA.

Es claro que la objetividad y la neutralidad absolutas en la historia son imposibles y los materiales que exhumamos del pasado son frágiles e incompletos. En todas las materias, no solamente en las humanísticas o sociales, la investigación está guiada por unas hipótesis previas que condicionan el punto de vista y el proceso de acercamiento al conocimiento. A este respecto, la peculiaridad de la historia, de la historia de la educación y de las ciencias humanas y sociales en general, es la identidad entre sujeto y objeto de conocimiento, lo que acentúa las sospechas relacionadas con la objetividad de la investigación. Antonio Viñao (1997, p. 169) lo explicita reconociendo abiertamente que el autor/a incorpora sentido a su obra “dependiente y coaccionado” por un contexto político, social y cultural determinado. No por ello el historiador/a es incapaz de ser objetivo y veraz en su trabajo o debe mantener su propia ideología por encima de las informaciones que le proporciona su material de trabajo.

Respecto a estas cuestiones, Thompson nos ofrece una reflexión profundamente íntegra en la que reconoce que la subjetividad del historiador/a está presente en su quehacer y las actitudes y valores guían las preguntas que se plantea. Pero a su vez, ejerce el distanciamiento y la objetivación al centrar sus análisis y prospecciones en las operaciones intelectuales sobre el pasado.

También puede hacer alguien las mismas preguntas, queriendo hacerte caer en decir ‘está bien, toda la historia es ideología, de derechas o izquierdas’. Yo no estoy de acuerdo con esto en

<sup>16</sup> J. M. FERNÁNDEZ SORIA: “la Historia de la Educación ante la segunda Ilustración”..., *op. cit.*, p. 207. La cita referida corresponde a CH. MOUFFE: *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralidad, democracia radical*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 31.

absoluto. Lo que uno intenta es acercarse a problemas objetivos muy complejos del proceso histórico (esto es lo que hacía también Marx). Ello supone una disciplina precisa que conlleva el distanciamiento, la objetivación –ser consciente de las propias inclinaciones, consciente de las preguntas que estás planteando- y en gran parte de tu trabajo como historiador intentas o bien hacer patente la intrusión de las propias actitudes y valores, si es que están influyendo, o suponer que el proceso histórico no presenta problemas para los cuales las propias convicciones no tengan respuesta. Y eso no es cierto. Lo que de hecho estás haciendo es aproximarte a un proceso que nos descubre bajo su propio carácter y sus propios problemas Sólo en este sentido se puede aprender algo de él. (THOMPSON, 1979, p. 297-298) .

Este ejercicio auto-reflexivo sobre su propio trabajo intelectual que realiza el historiador/a sin abdicar de sus convicciones permite a Thompson ser leal a sí mismo, a la metodología histórica y, a la vez, superar las sospechas de partidismo. Podríamos resumir su propuesta con estas palabras: solo adoptando un distanciamiento crítico con el objeto de estudio, definiendo las actitudes y valores ante él y dejando claros los presupuestos de partida de la investigación o la docencia puede el historiador/a aproximarse con más garantías de veracidad a su tema de estudio.

En lo que concierne a la cuestión de la objetividad o a la verdad del conocimiento histórico, cuando en 1973 Hayden White (1992) publicó la obra *Metahistoria* se empezó a reducir de forma radical la obra histórica a mero artefacto literario. La disciplina comenzó en ese momento a cuestionarse su esencia tradicional y se abundó en una concepción estilística de la misma que determinaría el contenido del relato y la acercaría a la ficción. También Joan Scott, Patrick Joyce o Gareth Stedman Jones, desde la historia social, hablarían de que la retórica es el eje constitutivo de la historia y la reconstrucción lingüística del pasado no tendría pretensiones de verdad sino de construcción de una narración con plenitud de significados<sup>17</sup>.

Frente a estas posturas, y afrontando una revisión que fue necesaria, nuestra postura se decanta en el sentido de entender que la historia se diferencia de la narrativa, no tanto porque la historia no sea una reconstrucción lingüística, como por las fuentes y el método que utiliza. Aún reconociendo el carácter construido y subjetivo de las fuentes del pasado, ellas aportan un material verídico y contrastable que nos acerca “el discurso de ese otro invisible que nos habla desde algún lecho de muerte, del cual desconocemos la ubicación exacta” (SPIEGEL, 1993, p. 71)<sup>18</sup>. A través de esta diversidad de fuentes y métodos que nos sirven para interpretar a los seres humanos que nos precedieron en el tiempo, nuestro objetivo debe continuar siendo obtener a través del pasado la verdad de lo sucedido o, al menos, acercarnos a ella porque, como afirma Chartier (1996, p. 33) “Abandonar esta intención de verdad, que fundamenta la historia como disciplina crítica, sería dejar el campo

<sup>17</sup> Una síntesis sobre las derivaciones del giro lingüístico, en F. DOSSE: *La Marche des idées. Histoire des intellectuelles*, Paris, La Découverte. 2003

<sup>18</sup> G. M. SPIEGEL: “Historia y posmodernismo”, *Taller d’Història* 1 (1993), p. 71. Gabrielle Spiegel cita a P. ZUMTHOR: *Speaking of the Middle Ages*, Nebraska, Lincoln, 1986, p. 37.

libre a todas las falsificaciones, a todos los falsarios que, porque traicionan el conocimiento, hieren la memoria”.

Respondiendo a los/las que ven en los discursos históricos una simple manifestación retórica de invención ficcional, Roger Chartier (1995) propone también preservar y defender como específicas las operaciones técnicas propias *del oficio*, en el sentido de establecer un conjunto de *reglas* que permitan a los historiadores/as controlar operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados. El oficio de historiador/a supone en última instancia utilizar herramientas propias, manejar un hacer común, formar parte de una comunidad científica que comparte métodos y un área de conocimiento y esto es lo que convierte en ciencia su saber<sup>19</sup>. Manejando una argumentación afín, Julio Ruíz Berrio (1997, p. 144) habla de que la historia de la educación se ha dotado de un método general de conocimiento ya de larga trayectoria y ese método científico propio “es como una matización del método científico” desde el que se abordan distintas temáticas.

En definitiva, y es pertinente seguirlo recordando, la subjetividad, el lenguaje, la ideología o la narración forman parte de la historia, pero la historia es algo más. Posiblemente no sea ya necesario mantener que es una entidad objetiva que se ocupa del cambio temporal pero sí que es un conocimiento racional, dirigido por una conciencia y un propósito de verdad, que aplica métodos empíricos, confronta documentos y está sometida a la discusión pública de la comunidad de historiadores/as de los que forma parte. No se llega a la verdad de forma súbita y repentina, sino que es el resultado de un conjunto de operaciones intelectuales, de una metodología y de un proceso de aproximaciones sucesivas por parte de la comunidad de historiadores/as. Nunca se puede estar completamente seguros de los resultados, pero la ética, el método, la honestidad, la confrontación con los documentos y la crítica de los/as compañeros/as de oficio permiten superar los errores y profundizar en nuestro trabajo.

Desde estos presupuestos la historia no puede transmitirse a la sociedad, ni enseñarse al alumnado como una simple curiosidad o como simple “juego estético” (VEYNE, 1972), sino que sigue siendo, como ya hemos anticipado, una herramienta eficaz en múltiples ámbitos para la construcción del futuro. En este sentido, Fontana (2002) propone que los historiadores/as trabajen con la memoria colectiva, que construyan “presentes recordados” y que participen activamente en la formación de la memoria pública para contribuir a que los ciudadanos y ciudadanas tengan un mejor conocimiento de los mecanismos socio-económicos y políticos que han regido y rigen la evolución del mundo, y puedan así enfrentarse a los nuevos problemas que se les presentan.

En esta construcción de una ciudadanía activa a través de dichos “presentes recordados”, hay que mencionar, en primer lugar, que la práctica y el estudio de la historia atañen al

<sup>19</sup> Estas ideas sobre la nueva concepción de la ciencia en A. F. CHALMERS: *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*, Madrid, Siglo XIX, 1984, 2ª ed. La defensa del estatuto científico de la historia es también similar al que mantuvo Thomas Kühn acerca de las revoluciones y comunidades científicas. T.S. KÜHN: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

ejercicio de una razón crítica del individuo. La función social de la historia atiende a esa “reconstrucción y profundización de la racionalidad” moderna al servicio del ciudadano/a como agente activo -o, en su caso, conscientemente pasivo- de su propio presente. Por este motivo, desempeña todavía un papel determinante en el análisis y la explicación de los problemas del presente y en la legitimación -o en el cuestionamiento- de las relaciones sociales existentes, frecuentemente justificadas, manipuladas u olvidadas por parte de determinados tipos de irracionalidad que promueve el postmodernismo, determinados medios de comunicación o grupos socio-políticos interesados en el olvido. Desde este enfoque -y he aquí la paradoja de una disciplina que, en apariencia, es escasamente productiva- la historia ofrece “un excelente más allá de lo inmediatamente utilizable, como instancia crítica y reflexión frente a los paradigmas dominantes de la acción política y social. En este sentido, la utilidad racional de la cultura histórica se basa, en parte, en su inutilidad inmediata” (KOCKA, 1989, p. 174).

Más que certezas conseguidas mediante el desciframiento de la realidad pasada, la historia proporciona un laboratorio de análisis para el contraste, comprobación, corrección y transposición al presente de esas interpretaciones. Esto implica que debe ser transmitida y enseñada para aportar un aparato crítico a la sociedad que le permita no aceptar sin criticar los contenidos que desde instancias políticas, sociales o desde los agentes de la información se difunden para legitimar pasados que benefician a poderes hegemónicos y acortan las posibilidades de seguir transformando el mundo y sus complejas realidades. Como recuerda Enrique Moradiellos, “El ejercicio de la razón histórica, por dolorosa, imperfecta, limitada que resulte, es siempre preferible a su dormición y su sueño” (MORADIELLOS, 1994, p. 17).

Junto a la aportación de esta razón crítica heredada de la modernidad, los/las profesionales de la historia estamos reconsiderando también nuestra posición en la educación, “pasando del neutralismo positivista al activismo, impulsando la idea de que la ética serviría como elemento de contacto entre el mundo intelectual y el de la política, entre la reflexión y la acción”<sup>20</sup>. La fragilidad de nuestra relación con la neutralidad científica y el menor rigor en las barreras de lo objetivo y lo subjetivo, deben conducirnos, en segundo lugar, a una educación moral en la que los historiadores/as podemos participar “afirmando [nuestra] capacidad para analizar y afrontar los retos que las cuestiones éticas suponen y asumiendo con claridad [nuestros] propios presupuestos morales, así como su aplicación concreta a la investigación y a la docencia”<sup>21</sup>. En estos nuevos imaginarios sociales posmodernos, el conocimiento histórico fundamentado en una ética que transmita determinados valores -justicia, solidaridad, igualdad, verdad- puede contribuir a articular la subjetividad de los sujetos que la leen o del alumnado que la aprende, desmontando lecturas míticas e interesadas del pasado, demostrando que el tiempo no conduce inexorablemente a un futuro

<sup>20</sup> F. J. CASPISTEGUI: “Más allá de su oficio, el historiador en sociedad”, *Alcores. Revista de Historia Contemporánea*, 1 (2006), pp. 90-91. Cita a C. W. HEDRICK: “The ethics of World history”, *Journal of World History*, 16/1 (2005), pp.33-49.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 91

predeterminado y defendiendo que la historia no es propiedad de ningún sector o clase social, ni “masculina”, ni ubicada en un determinado espacio geográfico, ni de ningún grupo de poder, sino que es propiedad del conjunto de la sociedad o, mejor, es patrimonio de la especie humana (ÁLVARO DUEÑAS, 2003).

Esto supone que la historia, en tercer lugar, debe reorientar las funciones que en muchos casos ha jugado con su tradicional carácter de garante de la memoria nacional y legitimadora del orden social existente, para dejar paso a otras funciones que permitan a quienes se interesan por conocerla la comprensión crítica del mundo en el que viven y, sobre todo, el compromiso con el mismo desde los valores mencionados. En tiempos de globalización y cuando las fuentes de información son prolijas, diversas y planetarias, se ha de seguir reflexionando sobre esos elementos que han conformado las historias tradicionales para cuestionar cuáles han sido las complejas relaciones entre el estado, el poder y la ciudadanía, sobre las desigualdades sociales, sobre la diversidad cultural y nacional o sobre los sistemas de clasificación y estratificación socio-económica.

## CONCLUSIONES

Convertir la historia en algo vivo supone ofrecer respuesta a los retos sociales que aún siguen vigentes como son las relaciones de los sujetos, el estado nacional o la política, las desigualdades y el acceso a los recursos sociales y económicos o la articulación equitativa de sociedades plurinacional o multicultural. En suma, se trata de que la diversidad de historias se integren en la Historia, de que las diferencias participen de lo Universal, de que el pasado ofrezca herramientas operativas para el presente y que ese tiempo “rebelde a toda uniformidad” en el que se desenvuelve “la conciencia humana”, del que hablaba Bloch, se convierta en referente del aquí y ahora y pueda guiar los pensamientos y las acciones de los sujetos que habitamos el presente porque, como señala Amparo Moreno (1991, p. 58),

Pensar la historia quiere decir, ante todo, pensar nuestra forma de vida como una determinada opción de existencia humana realizada por quienes nos precedieron y re-producida de una forma u otra por cada criatura humana. Una determinada opción: conjunto de opciones, de elementos desarrollados a expensas de otros elementos marginados, de otras opciones negadas, conjunto, pues, de opciones y negaciones que podemos modificar. Porque nuestra forma de ser humana responde a lo que nuestro colectivo ha conformado como tal a lo largo de nuestro pasado, mientras otros colectivos han tomado otras opciones, han seguido otros caminos, han elaborado otras posibilidades de existencia humana.

El horizonte formativo de la disciplina histórica e histórica-educativa fundamentado en estas proposiciones tendría por finalidad que, a través de su conocimiento y enseñanza, la memoria tuviera unos usos verdaderamente públicos que contribuyeran a la consolidación de una nueva ciudadanía, en cuya construcción la educación debe erigirse en uno de sus pilares fundamentales.

Dicha ciudadanía ha supuesto, además de un horizonte moral universal basado en los derechos humanos -como demuestra la historia-, una práctica de acción que ha hecho posible que las diferencias de origen, tanto de carácter genérico, étnico o cultural, se entiendan y vivan en menor medida de manera jerárquica, es decir no excluyente del ejercicio de esos derechos inalienables de los que todos somos acreedores en tanto que seres humanos.

SANFELIU, Luz. Challenges and new perspectives of history and the history of education in the current millennium. *ORG & DEMO* (Marília), v. 13, n.2, p. 35-56, Jul./Dez., 2012.

**ABSTRACT:** The article addresses the challenges that are being faced in history and the history of education, as well as the new responses that are being formulated for these disciplines to be able to respond to today's social challenges. With regard to a history that certain followers of post-modernism suggest as a mere fictional invention that is unable to specify the guiding keys for the historical processes, new research and teaching tendencies seek to recover the capacity for action of all the forgotten historical individuals and have a bearing on their ability to transform society and politics in the past. With these new approaches, history and the history of education become an essential tool to constitute a critical citizenship, which is able to continue maintaining a universal moral horizon based on human rights

**KEYWORDS:** history; history of education; post-modernism; death of the individual; universal values, critical citizenship.

## REFERENCIAS

- ÁLVARO DUEÑAS, M. El compromiso social del historiador. Implicaciones científicas y educativas. *Cuadernos de Pedagogía de la Universidad de Antioquia*. n. 22, p. 85-104, 2003.
- ANDERSON, P. *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- APPLEBY, J.; HUNT, L.; JACOB, M. *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello, 1998.
- AURELL, J. *La escritura de la memoria*. De los positivismos a los postmodernismos. Valencia: Universitat de València, 2005.
- BEAUVOIR, S. *El segundo sexo*. La experiencia vivida. Buenos Aires: Siglo XXI, 1987.
- BLOCH, M. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris: Armand Colin, 1993.
- BURDIEL BUENO, L.; ROMEO MATEO, M. C. La formació de la classe obrera anglesa: d'E.P. Thompson al gir lingüístic. En: MARTÍ, M. (Coord.). *D' Història Contemporània: debats i estudis*. Castelló: Societat Castellonenca de Cultura, 1996, p. 33-56.
- BURDIEL, I. Bailando con trajes de época al son de los ecos de la Marsellesa. *Taller d'Història*. n. 1, ene./jun., 1993.
- BURKE, P. *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza, 1993.
- BURKE, P. *Formas de Historia Cultural*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- BUTLER, J. *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra, 1997.
- CABRERA, M. A. El debate postmoderno sobre el conocimiento histórico y su repercusión en España. *Historia Social*. n. 50, p. 141- 164, 2004.
- CANNING, K. La història feminista després del gir lingüístic. Historiar el discurs i l'experiència. *Afer. Fulls de recerca i pensament*. n. 33/34, p. 304-305, 1999.
- CARR, E. H. *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel, 1999.

- CASANOVA, J. (Coord.), Dossier: ficción, verdad, historia. *Historia Social*. n. 50, 2004.
- CASPISTEGUI, F. J. Más allá de su oficio, el historiador en sociedad. Alcores. *Revista de Historia Contemporánea*. n. 1, 2006.
- CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, 1998. (La sociedad real, v. 1 e El poder de la identidad, v. 2.)
- CASTORINA, J. A. Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y las psicologías de las representaciones sociales. En: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (comps). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CHALMERS, A. F. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XIX, 1984.
- CHARTIER, R. *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétudes*. Paris: Albin Michel, 1998.
- CHARTIER, R. *El mundo como representación*. Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Gedisa, 1995.
- CHARTIER, R. La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas. En: OLÁBARRI, I.; CASPISTEGUI, F. J. (eds.). *La «nueva» historia cultural: la influencia y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Ed. Complutense, 1996.
- COLLINGWORD, R. G. *Idea de la historia*. 2. ed. México: FCE, 1987.
- DOSSE, F. *Història. Entre la ciència i el relat*. València: Universitat de València, 2001.
- DOSSE, F. *La historia en migajas*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1988.
- DOSSE, F. *La Marche des idées. Histoire des intellectuelles*. Paris: La Découverte, 2003.
- ESCOLANO BENITO, A. La historia de la educación después de la posmodernidad. En: RUÍZ BERRIO, J. (ed.). *La cultura escolar de Europa*. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- ESCOLANO, B. A. La investigación en Historia de la Educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias. *Revista de Ciencias de la Educación*. n. 155, p. 331-349, 1993.
- ESCOLANO, Benito A. (coord.). Monografía: *Nuevas tendencias en Historia de la Educación, Historia de la Educación*, 25, p. 31- 260, 2006.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. La Historia de la Educación ante la segunda Ilustración. En: FERRAZ LORENZO, M. *Repensar la historia de la educación*. Nuevos desafíos y propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. pp. 191-238.
- FERRAZ LORENZO, M. (Ed.): *Repensar la historia de la educación*. Nuevos desafíos y propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.
- FERRAZ LORENZO, M. La historia postmoderna (o postsocial) y sus influencias en la historiografía de la educación. En: FERRAZ LORENZO, M. *Repensar la historia de la educación*. Nuevos desafíos y propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 167-190.
- FLECHA GARCÍA, C.; NÚÑEZ GIL, M.; REBOLLO ESPINOSA, M. J. (dirs.). *Mujeres y educación*. Saberes, prácticas y discursos en la historia. Sevilla: Miño y Dávila, 2005.
- FONTANA, J. ¿Qué historia enseñar?. *Pasajes*. n. 9, p. 10-14, 2002.
- FONTANA, J. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica, 1982.
- FONTANA, J. *La historia después del fin de la historia*. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica. Barcelona: Crítica, 1992.

- FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1970.
- FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.
- GABRIEL, N.; VIÑAO FRAGO, A. (eds.). *La investigación histórico educativa*. Tendencias actuales., Barcelona: Ronsel, 1997.
- HABERMAS, J. *Ensayos políticos*. Barcelona: Península, 1996.
- HELLER, A. *Historia y futuro*. ¿Sobrevivirá la modernidad? Barcelona: Península, 2000.
- HOBSBAWM, E. J. *Los ecos de la marsellesa*. Barcelona: Crítica, 1992.
- IGGERS, G. *La ciencia histórica en el siglo XX*. Las tendencias actuales. Barcelona: Idea, 1998.
- KOCKA, J. *Historia social*. Concepto. Desarrollo. Problemas. Barcelona: Alfa, 1989.
- KÚHN, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- LE GOFF, J. *Modernidad presente y progreso*. Barcelona: Paidós Surcos 14, 2005.
- LOWE, R. ¿Necesitamos todavía una Historia de la Educación: es ésta central o periférica? En: FERRAZ LORENZO, M. *Repensar la historia de la educación*. Nuevos desafíos y propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.
- MARROU, H. I. *Del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Per Abbat, 1985.
- MORADIELLOS, E. *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- MORENO, A. *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: La Sal, 1987.
- MORENO, A. *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona: Ediciones la Tempestad, 1991.
- MOUFFE, C. H. *El retorno de lo político*. Comunidad, ciudadanía, pluralidad, democracia radical. Barcelona: Paidós, 1999.
- NASH, M. *Mujeres en el mundo*. Historia, retos y movimientos. Madrid: Alianza-ensayo, 2004.
- NOVO, M. Pedagogía y posmodernidad. Ni olvido de la historia ni relativismo moral. *Cuadernos de Pedagogía*. n., 265, enero, 1998.
- NÓVOA, A. El passat de l'educació: la construcció de noves històries. *Temps d'Educació*. n. 15, p. 245-279, 1996.
- ORTEGA LÓPEZ, T. M. (coord.). *Por una historia global. El debate historiográfico en los últimos tiempos*. Granada: Universidad de Granada: Universidad de Zaragoza, 2007.
- OWENS, C. El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo. En: HABERMAS, J.; BAUDRILLARD, J. et. al. *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós, 1985.
- RUIZ BERRIO, J. El método histórico en la investigación histórico-educativa. En: GABRIEL, N.; VIÑAO, A. (eds.): *La investigación histórico-educativa*. Tendencias actuales. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 131-202.
- SAID, E. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- SAID, E. *Orientalismo*. Madrid: Libertaria, 1990.
- SCHORSKE, C. E. *Pensar con la historia*. Ensayos sobre la transición a la modernidad. Madrid: Taurus, 2001.
- SPIEGEL, G. M. Historia y posmodernismo. *Taller d'Història*. n. 1 ene./jun., 1993.
- STONE, L. La historia como narrativa. *Debats*. n. 4, p. 92-105, 1992.

- TALPADE MOHANTY, C. Encuentros feministas: situar la política de la experiencia. En: BARRET, M.; PHILLIPS, A. (Comp.). *Desestabilizar la teoría*. Barcelona: Paidós, 2002.
- THOMPSON, E. P. *Tradicón, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona: Crítica, 1979.
- TIANA FERRER, A.: La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En: FERRAZ LORENZO, M.: *Repensar la historia de la educación*. Nuevos desafíos y propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.
- TRAVERSO, E. *El pasado*. Instrucciones de uso Historia, memoria, política. Madrid: Marcial Pons, 2007.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. *Historia y comunicación social*, Barcelona: Crítica, 1997.
- VEYNE, P. *Cómo se escribe la historia*. Ensayo de epistemología. Madrid: Fragua, 1972.
- VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. *Revista de Educación*. n. 306, p. 247-267, 1995.
- VIÑAO FRAGO, A. Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico educativo. *Anales de Pedagogía*. n. 14, p. 157-214, 1996..
- VIÑAO, A. De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador). En: GABRIEL, N.; VIÑAO, A. (eds.). *La investigación histórico-educativa*. Tendencias actuales. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 15- 50.
- WHITE, H. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Stella Mastrangelo: FCE, 1992.
- WHITE, H. *El contenido de la forma*. Narrativa, discurso y representación histórica. Barcelona: Paidós Básica, 1992.
- ZUMTHOR, P. *Speaking of the Middle Ages*. Nebraska: Lincoln, 1986.

---

Encaminhado em: 11/10/2012

Aprovado em: 15/11/2012

