



LA HISTORIA DEL CURRÍCULO EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA ACTUAL

Teresa Artieda*

1. INTRODUCCION

Este trabajo tiene por objeto presentar el 'estado del arte' de la investigación en historia curricular en países del mundo occidental, de América y de Europa y caracterizar una de las dimensiones principales de este campo de estudio, los manuales escolares.

Se divide en tres partes: la primera consiste en una reseña sintética de la evolución del campo disciplinar de la historiografía educativa desde el siglo XIX hasta las últimas décadas del presente. Se abordan aspectos epistemológicos, definición y redefinición de objetos de estudio y metodologías de investigación. La segunda explica las tendencias actuales en historia del currículum: conceptualización, enfoques teóricos y metodológicos y las principales líneas de investigación en curso. La tercera trata de los manuales escolares que, en su carácter de "soporte material del currículum" (Cuczza:1997), constituyen una fuente relevante de este ámbito de investigación.

La síntesis que se expone en las páginas siguientes, no pretende agotar el tratamiento de la temática sino presentar un nivel de sistematización que integre los aportes de los autores consultados y que ofrezca una panorámica de la evolución y la situación del campo disciplinar, Historia de la Educación e Historia del Currículo, en países del continente europeo y americano.

2. 'ESTADO DEL ARTE' DEL CAMPO DISCIPLINAR

2.1. La historiografía educativa en los siglos XIX y XX

En el transcurso de su evolución, la Historia de la Educación ha experimentado transformaciones estructurales que atañen a su naturaleza epistemológica, sus objetos de

* Profesora Adjunta a cargo del área de Historia de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.



estudio, su interrelación con otras ciencias y sus métodos de investigación: desde su consideración inicial como 'disciplina pedagógica' en instituciones y planes de estudio para la formación docente hasta su adscripción como historia sectorial dentro de la 'historia a secas'; desde la unicidad de su objeto de estudio, las ideas pedagógicas y las instituciones educativas, a la actual diversidad que evoca los señalamientos de posible 'fragmentación' de la historiografía de fines de este siglo (Hobsbawm:1998).

La Historia de la Educación se constituyó en el contexto filosófico de la Alemania de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX y en una de las últimas fases de construcción del sistema educativo moderno, la fase de organización de los sistemas educativos nacionales. Apareció como materia de los planes de estudio de las instituciones de formación docente. Este contexto condicionó sus fines y su configuración epistemológica inicial: objetos de estudio, enfoques, campo disciplinar al que se adscribió. La tradición filosófica idealista "(...) determinaría la primera evolución de la disciplina y marcaría acusadamente su desarrollo posterior."¹ Su origen asociado al sistema educativo limitó sus objetos de estudio a lo relacionado con la educación formal, escolar: las instituciones educativas y las ideas pedagógicas. Fue usual la denominación de la disciplina como Historia de la Pedagogía en lugar de Historia de la Educación.² Inicialmente, entonces, fue una disciplina 'escolarizada', naturaleza que compartió con la pedagogía o la didáctica. Y, al igual que éstas, su corpus de conocimientos contribuyó a la legitimación de la existencia y funciones de ese sistema.³ Su inclusión como materia en las instituciones de formación docente, habría tenido como objeto la legitimación de los 'pedagogos' y favoreció su consideración como disciplina más propia del campo pedagógico que del campo histórico. Un especialista argentino, revisando críticamente esos orígenes, expone que:

"Una concepción optimista sobre la legitimidad del saber histórico (la Historia 'sirve'. ...) suponía que los diversos agentes de los sistemas educativos en constitución debían apropiarse del pasado de sus prácticas profesionales para lograr los fundamentos teóricos de su inserción en el presente de las mismas. La historia de la educación surgía recortada, así, no como un desplazamiento del interés de los 'historiadores profesionales', sino como una necesidad de legitimación de los 'pedagogos'. Ello condujo a una definición igualmente recortada del objeto de estudio, como una historia de las ideas pedagógicas, una historia de las instituciones educativas, una historia de las políticas escolares estatales, etc. De otro modo, la 'historia de la escuela', como único y exclusivo modo de transmisión de saberes, (...) Las historias de la educación se

¹ TIANA FERRER. Alejandro (1988): *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid. UNED (Colección Cuadernos de la UNED, Nº 63), pp. 19.

² Acerca de las denominaciones de la disciplina, *ibid*, pp. 9-11.

³ BARCO, S. (1989) "Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica", *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, A.G.C.E., núm. 12 (mayo-junio 1989), pp. 7-23.



escribieron montadas sobre el discurso pedagógico hegemónico, sobre biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes históricos de leyes y decretos; en fin, una historia de mármoles y bronces sobre las batallas y efemérides escolares.”⁴

Esa vinculación originaria con los sistemas educativos no sólo influyó en el recorte del objeto de estudio sino que tuvo otras consecuencias, tales como el desarrollo de tendencias historiográficas determinadas, por ejemplo, la ‘republicana’ y la ‘monárquica y clerical’ en Francia, que servían de justificación al Estado y a la Iglesia, respectivamente, en su disputa por el monopolio del sistema.

En sus fases ‘inicial’ y de ‘consolidación’ (siglos XIX y comienzos del XX) (Tiana Ferrer:1998), la Historia de la Educación fue tributaria de las corrientes historiográficas dominantes. La historiografía general de la primera mitad de este siglo, sustentada en los postulados positivistas, se caracterizaba por la actitud pasiva y externa del historiador frente al estudio del pasado, la negación de niveles de interpretación teórica de los hechos, el relato del progreso lineal inexorable, el uso dominante de la ‘crítica histórica’ para el análisis de las fuentes escritas⁵, la acumulación cronológica de los hechos para lograr la reproducción certera y total de ‘la verdad’ histórica. Historia ‘événementielle’, historia de ‘tijeras-y-engrudo’⁶, fueron algunas de las calificaciones críticas que recibió posteriormente. Desde esas posturas críticas se le ha negado, incluso, cientificidad.⁷ El discurso de la Historia de la Educación, se configuró esencialmente influido por el positivismo y adquirió rasgos específicos que pueden ser reconocidos en textos, programas de enseñanza o trabajos de investigación. En una interesante categorización, Escolano⁸ identifica tres ‘tipos’ de Historias de la Educación:

⁴ Cucuzza, H.R. (1996) “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”. En Cucuzza, H.R. *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 124-146, pp. 126.

⁵ “El problema que viene a solucionar la crítica histórica es un problema que no interesa más que al que practica la historia de ‘tijeras-y-engrudo’. La presuposición del problema es que en cierta fuente hemos encontrado cierta afirmación relativa al tema que estamos trabajando. El problema es: ¿Incorporaremos o no esa afirmación en nuestro relato? Los métodos de la crítica histórica tienen como fin resolver este problema en uno u otro de dos sentidos: afirmativa o negativamente. En el primer caso, se decide que la afirmación es digna de incorporarse en el libro de recortes; en el segundo, se la consigna al cesto de desperdicios.” Collingwood, R.G. *Idea de la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 251.

⁶ “A la historia que se construye entresacando y combinando los testimonios de autoridades diferentes la denomino historia de ‘tijeras-y-engrudo’. Repito que realmente no es historia porque no satisface las condiciones necesarias de la ciencia; pero hasta hace poco fue la única historia que existía, y buena parte de la historia que se lee aún hoy día, e incluso una buena porción de la que se escribe, pertenece a este tipo. (...) Esencialmente, historia para el historiador de tijeras y engrudo significa repetir declaraciones que otras gentes han hecho antes que él” *ibid*, pp. 249 y 264-265.

⁷ *Ibid*. Véase la oposición que hace este autor entre la ‘historia de tijeras y engrudo’ y la historia científica, por ejemplo, en pp. 249ss.

⁸ Escolano, A. (1997) “La historiografía educativa. Tendencias generales”. En Gabriel, N. de y Viñao Frago, A. (eds.) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Editorial Ronsel, pp. 51-84, pp. 55.



- Historias de la Educación que estudian las ideas pedagógicas asociadas a los discursos filosóficos, presentadas de manera descontextualizada de sus condiciones sociohistóricas de producción. Las ejemplifica con un clásico texto empleado durante décadas en los programas de Historia de la Educación de universidades e institutos de formación docente de Argentina: Abbagnano y Visalberghi.
- Historias de la Educación que yuxtaponen dos objetos de estudio, ideas pedagógicas e instituciones educativas, y dos corrientes de interpretación, idealismo y positivismo. La caracterización de 'yuxtaposición' está dada por el hecho de que no se advierten signos claros de integración en el tratamiento de ambos objetos. Se conocen programas de enseñanza de la materia, en universidades argentinas, que hasta fecha reciente (1998) presentaban este tipo de tratamiento.⁹ También es de Argentina un texto muy difundido en los ámbitos de enseñanza entre las décadas del '60 y el '80, *Historia de la Educación Argentina* de Manuel Horacio Solari, al que le cabe esta caracterización.
- Historias de la Educación que organizan su relato en función de los 'grandes pedagogos', a la manera de los 'grandes próceres' de la historia. "La nómina de estas figuras de la pedagogía constituye en buena medida el índice de los libros".¹⁰ Un ejemplo es el texto: *Historia de la Educación y de la Pedagogía* de Celia O. de Montoya, publicado en dos tomos por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina), en 1968. El criterio de organización de los contenidos, consiste en la presentación de las ideas pedagógicas de los pensadores más reconocidos de cada época histórica, clasificados según la corriente a la que adscribían. El listado de esos pensadores es el índice de los dos tomos. La vinculación de las ideas pedagógicas a las filosóficas, es un aspecto evidente y la adscripción originaria del campo pedagógico al ámbito de la filosofía aparece como una presencia dominante.

Importa advertir que no se trata de categorías excluyentes. Por ejemplo, es posible pensar la tercera en intersección con la historia que prioriza las ideas y teorías pedagógicas y ubicar en esa intersección el último de los textos citados (C.O. de Montoya). Además, la concepción de la pedagogía como problemática del campo filosófico es un rasgo inherente a las tres categorías y resultado de las conceptualizaciones contemporáneas sobre educación.

⁹ Ejemplo: "Objetivos generales: Definir doctrinas pedagógicas (...) significativas de la historia argentina (...). Situar en orden cronológico las instituciones educativas pertenecientes a cada uno de los niveles del sistema educativo nacional. (...) Contenidos mínimos: Corrientes del pensamiento y sus connotaciones político-pedagógicas, vigentes en los siguientes periodos: pre-independiente, de los inicios de la independencia, de elaboración del programa institucional (...). Historia institucional: Evolución cronológica y tendencias características de cada nivel del Sistema Educativo Argentino." Extraído de: *Programa de Historia de la Educación Argentina*. Ciclo lectivo 1998. Plan de estudios del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia. Chaco. Argentina.

¹⁰ Escolano, A. (1997), op. cit., pp. 56.



Entre los rasgos relativos a la estructuración del discurso histórico-educativo como discurso científico, Escolano señala la “ordenación normativa y acumulativa de los conocimientos, que privilegió los modelos descriptivos y episódicos de exposición, atendiendo sobre todo al relato de las ideas pedagógicas y los hechos educativos, relacionados mediante una especie de lógica lineal conectiva simplista, según la cual unos podían funcionar como causas de otros. (...) este estilo también informó otras historiografías de la época, reducidas en sus síntesis finales a la mecánica exposición lineal de los datos, -...-, es decir, a una seriación de ‘discontinuidades’ expuestas, (...) de manera ‘continua’.”¹¹ La historia cronológica, que no es historia reveladora de las génesis, la causalidad lineal que desconoce la complejidad y multicausalidad de los procesos sociales, no son sino premisas de las epistemologías positivistas. La verdad está en el objeto, en los hechos pasados y el sujeto, el investigador, debe ir en su búsqueda, recogerla y ‘mostrarla’, narrarla. El dato es una realidad dada, si se quiere inmóvil, en espera de ser hallado. Relación sujeto-objeto en la que se afirma “(...) una primacía y autonomía del objeto en la relación de saber: es el objeto el que posee la realidad y el sujeto debe expresar esa realidad.”¹²

2.2. La situación actual de la historiografía educativa

A partir de las tres últimas décadas, la disciplina se encuentra en una fase “de transición paradigmática”¹³. Están en cuestión y en construcción, los objetos de estudio, los marcos teóricos de abordaje, los criterios de periodización, los instrumentos metodológicos y las fuentes, los límites de la disciplina, la premisa de la objetividad, la identidad originaria del historiador de la educación. La revisión crítica de las tesis positivistas, el avance creciente de las epistemologías contemporáneas¹⁴, de las rupturas consiguientes en las ciencias sociales y, específicamente, en la historiografía general, dan marco y fundamento a esta fase.

Respecto de los **objetos de estudio**, lo que para algunos autores es entendido como *presentismo*, es decir, una preocupación de los historiadores por estudiar el pasado para explicar el presente y aún para transformarlo, para otros significa una nueva visión en el objeto de la disciplina, que desplaza su centro de atención desde los intentos de reconstrucción del pasado al análisis de las tramas constitutivas del presente: “Il ne s’agit plus de se livrer à la

¹¹ Ibid., pp. 57.

¹² Samaja, J. (1996) *El lado oscuro de la razón*, Buenos Aires, editorial Episteme, pp. 153.

¹³ Nóvoa, A. “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’Education*, Paris, I.N.R.P., núm. 73 (1997), pp. 3-48, pp. 17.

¹⁴ Véase, entre otros, las epistemologías dialécticas o las teorías de los sistemas complejos, y sus aportes relativos a los mecanismos de cambio social, a los procesos de transformación, equilibración y re-equilibración de estructuras. En Samaja, J. (1996) *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires. 2ª. Ed., 2ª. Reimp., Editorial Eudeba.



reconstitution du passé, mais bien plus de comprendre la façon dont ce passé fut amené jusqu'au présent, en influençant nos conceptions, nos manières de penser et nos langages. L'attention se porte sur les constructions de sens ou, autrement dit, sur l'amalgame de performances et de pratiques discursives qui définissent un savoir particulier, historiquement formé, qui consacre certaines manières d'agir, de sentir, de parler et de voir le monde. Les nouvelles perspectives de recherche historique sont centrées, non seulement sur la *matérialité* des faits, mais aussi sur les communautés discursives qui les interprètent et les inscrivent dans un espace-temps donné.¹⁵ En esta explicación, donde la constitución del objeto de la historia está enraizada en el campo de la lingüística, la semiótica y la historia cultural, es evidente otra de las 'mutaciones' (Escolano: 1997) profundas de la Historia de la Educación: la transgresión de los límites de la disciplina para constituir espacios de conocimiento interdisciplinario que intentan dar cuenta de la complejidad en estudio.

Las 'teorías interpretativas' han puesto en cuestión el sentido que la modernidad imprimió a las dos coordenadas del estudio histórico: tiempo y espacio. En lugar de la definición cronológica del tiempo y la materialidad física del espacio, en algunos autores hay un esfuerzo por comprender la naturaleza subjetiva de la realidad y, en consecuencia, del sentido que la misma tiene para los diferentes actores. Ello posibilita pensar en el tiempo definido no como la secuencia organizada de eventos sino más bien como la apropiación de un conjunto de coordenadas que nos sitúan frente a la realidad del devenir, así como aprehender el espacio en relación con acciones múltiples que *des-ubican* y *re-ubican* nuestras filiaciones, identidades y referencias (Novoa:1997).

La redefinición del objeto de estudio también está condicionada por los cambios en el ámbito de las ciencias de la educación, por una mirada más amplia y compleja del fenómeno *educación*. Las conceptualizaciones actuales incluyen no sólo la dimensión escolarizada, sino la comprensión de que esa dimensión, si bien significó la forma hegemónica de educación en el mundo occidental (Pineau:1996), no ha sido la única. La preocupación por penetrar en la especificidad de lo educativo, en la cotidianeidad de las prácticas, por 'mirar adentro de la caja negra de la escuela' es otro factor de incidencia.

Las rupturas epistemológicas y teóricas que experimentó la historiografía general también influyeron en la redefinición. Corrientes como la escuela de los *Annales* y el materialismo histórico e historias como la *historia social*¹⁶ incidieron en la estructuración de nuevos objetos de estudio. Hoy se está frente a una diversidad y complejidad de objetos y temáticas a través de

¹⁵ Ibid., pp. 7. El subrayado es nuestro.

¹⁶ Una caracterización de las corrientes historiográficas y de su incidencia en la historia de la educación, consultar, entre otros, en TIANA FERRER, A. (1998), op. cit.; LEON, A. (1985) *La historia de la educación en la actualidad*, París, UNESCO. Una valiosa conceptualización de la historia social, en HOBBSAWM, E. (1998) *Sobre la historia*, Barcelona, Editorial Crítica (Grijalbo Mondadori).



los cuales se intenta abarcar la compleja trama de lo educativo: infancia, mujer, minorías, aborígenes, educación popular, alfabetización, lectura y escritura, curriculum, disciplinas escolares, manuales escolares, educación preescolar, educación técnica, formación docente, docentes, proceso de escolarización, historia comparada de los sistemas educativos, teorías pedagógicas, tiempo y espacio escolar.¹⁷ Los temas y objetos de estudio se abordan desde su articulación con el todo social y la educación es concebida como producción sociohistórica. Asociada con la relevancia de esa dimensión de análisis, en algunos casos recibe el nombre de *Historia social de la educación*. Cuestionada esta denominación por algunos autores con el argumento de que toda historia es, por definición, social (Tiana Ferrer:1998), es explicada por otros por razones de contextos histórico-políticos (Cucuzza:1996) o de influencia de la corriente de *historia social* (Escolano:1996). Se reconoce la incidencia de los *Annales* y del materialismo histórico, en la inclusión de 'lo social' en la lectura historiográfica (Hobsbawm:1998). A la vez, la 'nueva sociología' contribuye al desarrollo de las líneas críticas en el campo pedagógico y, por consiguiente, a la vinculación entre estructura social, poder y educación, en la diacronía y en la sincronía.

No hay un **corpus teórico** consensuado, sino la coexistencia de marcos de referencia diferentes y conformados desde escuelas teóricas y disciplinas diferentes. La interdisciplina es un factor relevante en esta nueva historiografía educativa, en la producción teórica, las investigaciones, la reflexión epistemológica, el repertorio metodológico y, por supuesto, los objetos de estudio. La 'nueva sociología', la lingüística, la antropología social, la historia de la cultura, la sociología del conocimiento, la historia social, la psicología, la demografía histórica, la historia económica, son campos disciplinares con cuyos instrumentos conceptuales y metodológicos se construyen los marcos de referencia interpretativos. La interdisciplinariedad no es una cuestión exclusiva de la historia de la educación, sino una necesidad ineludible del conocimiento científico actual. El concepto de *triangulación* condensa, con precisión, esta operación de construcción conceptual y metodológica en el cruce de teorías y métodos. "El concepto de *triangulación* se refiere a la necesidad de recurrir a repertorios conceptuales combinados para enfrentar el análisis de los fenómenos investigados; por lo tanto se trata de facilitar la presencia de alternativas metodológicas que permitan su interpretación (...). (...) no se aplica exclusivamente a las teorías –pueden triangularse también unidades de análisis, datos, fuentes y desde luego técnicas de investigación (...)." ¹⁸

La Historia de la Educación en Argentina es un ejemplo del momento de debate y de profunda reflexión por el que está atravesando la disciplina. Siguiendo a Cucuzza, es posible identificar la vigencia de tres recortes diferentes de objetos de estudio que, como este autor afirma,

¹⁷ Una presentación sistematizada de los temas actuales en Historia de la Educación, en León, A. (1985), op. cit.; Tiana Ferrer, A. (1988), op. cit.

¹⁸ Barrancos, D. (1996) "Problemas de la 'historia cultural'. Triangulación y multimétodos". En Cucuzza, H. R. (comp.) *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 147-169, pp. 162-163.



implican diversidad en las líneas de investigación y de enseñanza y en los marcos teóricos, criterios de periodización, metodología y fuentes:

- *Monopolio de la educación y unidad y diferenciación del sistema educativo; relaciones sociales de producción, transmisión y apropiación/distribución de los saberes*, como dimensiones relevantes del objeto de estudio en la cátedra de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- *Alternativas pedagógicas* como objeto de estudio de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires.
- *Modos, medios, relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación, distribución de saberes*, como objeto de estudio en la cátedra de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.¹⁹

A la par de este estado de debate y redefinición de objetos de estudio enmarcados en los nuevos estatutos epistemológicos de la ciencia histórica, coexisten en Argentina espacios de enseñanza y de investigación en los cuales sigue vigente la historiografía 'tradicional' y, en consecuencia, persisten la historia de las ideas y de las instituciones, atravesadas por las interpretaciones idealistas y el paradigma positivista de las primeras décadas del siglo.²⁰ Una situación similar se plantea entre países del continente europeo. En Italia, Alemania y España, con importante influencia de las corrientes idealistas, la dimensión social de la historiografía educativa se ha desarrollado recién en la última década. En Estados Unidos, esta dimensión de análisis, asociada a la corriente 'revisiónista'²¹, tiene treinta años de historia (Tiana Ferrer:1998).

En el marco de la historia general, la escuela de los *Annales* ha modificado la 'estructura de la temporalidad' (Escolano:1996). La categorización de Braudel de la corta, media y larga duración (Braudel:1995), posibilitó un notorio avance teórico y metodológico que proveyó de categorías de análisis a la historiografía educativa. Es necesario mencionar que Durkheim, medio siglo antes que Braudel, había advertido la existencia de procesos educativos que se configuraban en la media y la larga duración: "Por un decreto del 7 de marzo de 1808, se creó la Universidad de Francia. (...), estas corporaciones locales y fragmentarias que eran las viejas Universidades provinciales, corporaciones de donde, por otra parte, se excluía la enseñanza primaria, se encuentran a partir de ahora sustituidas por una corporación única, que se extiende por todo el territorio nacional y abarca todas las formas de actividad escolar, todas las escuelas

¹⁹ Ver el significado de estos objetos de estudio en Cucuzza, H. R. (1996) "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación". En Cucuzza, H. R. (comp.), op. cit., pp. 124-146.

²⁰ Ver cita 14 de este trabajo, sobre objetivos y contenidos de un "Programa de Historia de la Educación Argentina" vigente en 1998 en una institución universitaria.

²¹ Sobre la corriente revisionista estadounidense, ver León, A. (1985), op. cit.



y todos los maestros de todas las clases y grados. Seguramente sería interesante investigar cómo nació esta idea; porque no nació enteramente del cerebro de Napoleón. Sería muy interesante mostrar cómo en parte respondía a necesidades muy anteriores a la Revolución y cuyos intérpretes ya fueron La Chalotais y Roland; (...)"²²

En esta preocupación por identificar la estructura de la temporalidad y, especialmente, los ritmos intrínsecos a los movimientos educativos, actualmente se está revisando el uso generalizado de criterios de periodización que corresponden a niveles contextuales de análisis, como por ejemplo, la periodización macropolítica²³. Trabajos recientes en América Latina, proponen criterios de periodización que intentan dar cuenta de esa especificidad (Narodowski:1996).

La disciplina no está ajena al resquebrajamiento de la idea 'clásica' de objetividad científica y las discusiones sobre la relación sujeto-objeto. El principio de objetividad está siendo paulatinamente reemplazado por la aceptación de la subjetividad como constitutiva de la producción humana y, específicamente, de la producción científica. Los aportes de la teoría social de la ciencia y del materialismo histórico, por ejemplo, han contribuido en este debate que atraviesa el conjunto de las ciencias sociales, sosteniendo que detrás de todo concepto, por tanto de todo sistema de interpretación de la realidad, lo que hay es una práctica social constructiva. Los conceptos expresan la experiencia de un todo social. El investigador es integrante de ese todo que desempeña un papel condicionante en la estructuración de su conciencia. (Samaja: 1996a) "Toda realidad social está constituida, a la vez, por hechos materiales y por hechos intelectuales y afectivos, que estructuran, a su vez, la conciencia del investigador y que implica, desde luego, valoraciones. Por eso nos parece imposible un estudio rigurosamente objetivo de la sociedad."²⁴ Podría entenderse este tema de la objetividad/subjetividad, desde una reactualización (o una presencia constante) del debate de los siglos XVIII y XIX entre un Kant que postulara la división originaria entre sujeto y objeto que se encuentran por medio de un tercero, el conocimiento y un Hegel que admitió otro postulado: el de la unidad originaria entre ambos y la historia de escisión posterior (Samaja:1996b). En las discusiones epistemológicas actuales, esta tesis de la unidad entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, aparece con más evidencia en el ámbito social, tal como

²² Durkheim, E. (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 2ª. Edición, pp. 382. La negrita es nuestra.

²³ "Por periodización macropolítica se entiende el mecanismo por el cual las discontinuidades en el devenir histórico están representadas, en el discurso de la historia de la educación, por acontecimientos intrínsecos a los procesos políticos e institucionales operados en el más alto nivel gubernamental o estatal." Narodowski, M. (1996) "La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas". En Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (comp.) *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

²⁴ Goldmann, L. "Epistemología de la Sociología". En Piaget, J. y otros *Epistemología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, edit. Proteo, 1972, pp. 66-87, pp. 68.



es expresada en el encomillado transcripto, pero se la sostiene también en el ámbito de lo biológico. La separación entre naturaleza y cultura es uno de los cuestionamientos más profundos de la reflexión epistemológica de las últimas décadas.²⁵

La metodología de la investigación histórica experimentó modificaciones relevantes. La *historia-problema*, con sus exigencias de formulación del problema inicial, la hipótesis y el marco teórico, significó un cambio sustancial en las fases del proceso de investigación, puesto que en la historiografía positivista la problematización y el componente teórico eran ignorados en detrimento de la "(...) acumulación de hechos históricos singulares."²⁶ Ello debe ser entendido más allá de lo metodológico. Significó desarrollar una condición esencial para la adquisición del status de conocimiento científico: introducir en el campo historiográfico la teoría y la empiria, 'invariantes estructurales' de ese tipo de conocimiento (Samaja, J.:1996a).

La pluralidad de métodos ha sido la resultante de la interpenetración de las ciencias sociales (Tiana Ferrer:1998). Anteriormente se hizo mención de la *triangulación*, como una operación que atañe no sólo a lo conceptual sino también a lo metodológico. Y en esta operación, la Historia de la Educación recurre a la historia general y a historias sectoriales, como la historia social, a la sociología, la psicología, la lingüística, la antropología social, la demografía y otras disciplinas. Tiana Ferrer remarca el hecho de que la historiografía educativa se vio en la necesidad de complejizar el abordaje metodológico ante la redefinición de sus objetos de estudio. Por ejemplo, la utilización de métodos cuantitativos fue importante en cuanto aportaron "(...) posibilidades de análisis de fenómenos colectivos (...) mientras el historiador privilegió el estudio del acontecimiento singular, la discontinuidad y los agentes individuales, pudo aplicar el método histórico tradicional (...)." ²⁷ La estadística histórica y la historia serial son algunos de los métodos cuantitativos que permitieron desarrollos teóricos y empíricos relevantes. La historia oral, el análisis de contenido, el método comparativo también son señalados por el autor citado.

A propósito del uso de la comparación en Historia de la Educación, M. Mollis plantea que: "Los usos de la comparación en la Historia de la Educación refieren más que a un problema de método o técnica, a un problema teórico. Me refiero a la teoría que institucionalizó el uso de la comparación con el *prisma* del funcionalismo sociológico heredero del *positivismo instrumental*. Desde este uso, la ciencia se confunde con la técnica y desarrolla un sentido técnico del conocimiento. La teoría y la investigación quedan reducidas a cuestiones de precisión, y los criterios de rigor corresponden a las ciencias naturales, caracterizados por: la preocupación por el refinamiento estadístico, el uso del 'survey' como método de investigación,

²⁵ Ver MORIN, E. (1992) *El paradigma perdido*, Barcelona, Editorial Kairós.

²⁶ TIANA FERRER, A., op. cit., pp. 94.

²⁷ Idem, pp. 123.



el progreso de la ciencia como acumulación de conocimiento por inducción y/o verificación, la presunción de neutralidad valorativa y recolección de datos, (...). En esta concepción, *clasificar es ir del caos al cosmos, y se plantea la necesidad de descubrir regularidades, (...)*.²⁸ Parafraseando a la autora, cambiando 'usos de la comparación' por 'usos de procedimientos metodológicos', esta reflexión podría aplicarse, en general, a los métodos de investigación en Historia de la Educación. La "fase de transición paradigmática" en que se encuentra la disciplina, pareciera orientarse por caminos diferentes de los que marcaran las epistemologías positivistas. En cualquier caso, lo que se quiere poner de relieve es que lo metodológico supone un paradigma epistemológico y teórico del cual el investigador debe hacerse cargo. Y supone, en consecuencia, que la elección de las estrategias metodológicas y de las fuentes está articulada con el abordaje teórico y el objeto de estudio seleccionado.

En relación con el concepto y el tipo de fuentes de información, es interesante la amplitud de la definición. Para J. Topolsky fuente es: "toda la información sobre el pasado humano, dondequiera que se encuentre esa información".²⁹ Se completa con el concepto de documento según M. Bloch: "una huella, es decir, la marca que ha dejado un fenómeno, y que nuestros sentidos pueden percibir."³⁰ Estos conceptos señalan la variedad infinita de fuentes en el trabajo histórico. Este pasaje de L. Febvre, citado por Tiana Ferrer, es revelador de la dimensión de dicha variedad: "indudablemente la Historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirle utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por tanto, con palabras. Con signos. Con paisajes y con tejas. Con formas de campo y malas hierbas. Con eclipses de luna y cabestros. Con exámenes periciales de piedras realizados por geólogos y análisis de espadas de metal realizados por químicos. En una palabra: con todo lo que siendo del hombre depende del hombre, sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de ser del hombre."³¹

Quienes se dedican a la investigación histórica en países como Argentina, pueden dar cuenta de las dificultades, a veces casi insalvables, para disponer de las fuentes, o para contar con una serie completa de ellas (vgr. publicaciones periódicas), y la necesidad de recurrir a distintas estrategias y a una combinación de creatividad y rigurosidad, para idear fuentes alternativas.

Víñao Frago abre una interesante línea de reflexión al plantear que, con los cambios que experimenta la historiografía educativa hoy, lo que está en cuestión es la **identidad del historiador de la educación** (Víñao Frago:1997). En efecto, su identidad originaria ha sido la

²⁸ MOLLIS, M. "El uso de la comparación en la Historia de la Educación". En CUCUZZA, H.R. (comp.) (1996), op. cit., pp. 184-206, pp. 202.

²⁹ Citado en TIANA FERRER, A., op. cit., pp. 98.

³⁰ Idem, pp. 98.

³¹ Citado en TIANA FERRER, A., op. cit., pp. 98.



de las instituciones de formación docente; su producción, un capítulo de la pedagogía; su objeto, la educación escolarizada. Al producirse la ruptura de esos límites originarios, habrá que darse progresivamente a la tarea de redefinir los límites actuales. Se presenta como una tarea compleja, desafiante, pero es posible que haya que esperar mejor oportunidad. Es la recurrencia y sistematicidad de los espacios de la "Historia de la educación en debate"³², los que irán construyendo las condiciones de posibilidad para establecer nuevos equilibrios en una disciplina que, como todo conocimiento científico, deberá pensar en términos de estadios de equilibrio provisorio y procesos de transformación constantes.³³

En el marco de las epistemologías dialécticas de las cuales proviene esta última caracterización del progreso científico, cabe proponer como hipótesis que la historia de la educación se encuentra en un período de reorganización, de reestructuración. En cuanto tal, este período podría dar lugar a un nuevo nivel de crecimiento disciplinario que conserve/suprima/supere las diferentes concepciones y prácticas que se han ido desarrollando.³⁴

3. LA INVESTIGACION ACERCA DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULO

3. 1. Importancia de la historia del currículo

La historia del currículo, en el contexto descrito en el ítem anterior, se presenta como un ámbito de investigación alternativo a la historia 'tradicional'. Es la posición de I. Goodson, quien realiza una revisión crítica de la situación de la Historia de la Educación en Gran Bretaña. Denomina 'Hechos y Datos' a la historiografía de tendencia positivista y, si bien admite que la producción histórica no es monolítica, advierte que esta última tendencia sigue teniendo una presencia importante en ese país.³⁵

³² Es el título de un libro compilado por H.R. Cucuzza, citado en este trabajo, que da cuenta de los debates presentados en un espacio organizado en 1996 por la Universidad Nacional de Luján (Argentina), a fin de discutir el estado del campo disciplinar, en sus aspectos teóricos y metodológicos. Son varios los eventos que se organizan con igual intención en otros países de América y Europa. Cabe mencionar, si bien referido a la historiografía general, el II Congreso Internacional "Historia a Debate", organizado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Instituto de Estudios Gallegos "Padre Sarmiento", en Santiago de Compostela, del 14 al 18 de julio de 1999.

³³ Respecto de la dinámica del conocimiento científico contemporáneo desde esta perspectiva epistemológica, además de los trabajos de J. Samaja, que han sido citados anteriormente, puede consultarse: LADRIERE, J. (1977) *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Editorial Unesco, PIAGET, J. (1969) *El estructuralismo*, Buenos Aires, editorial Proteo y GARCIA, R. (1997) "Análisis constructivista de los conceptos básicos de la ciencia". En GARCIA, R. (coord.) *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*, Barcelona, editorial Gedisa, pp. 45-67.

³⁴ En lo que hace a la triada hegeliana aplicada a las posibles redefiniciones en Historia de la Educación, hay una propuesta, valiosa como posible instrumento metodológico, en CUCUZZA, H.R. "Hacia una redefinición ...", op. cit., ver pp. 128-129.

³⁵ GOODSON, I. (1995) *Historia del curriculum*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.



Cuáles son, según este autor, los aportes principales de la historia del currículo:

1. Información necesaria para las propuestas de reforma curricular. Afirma que cualquier propuesta de cambio del curriculum vigente significa intentar la construcción de una situación diferente en el campo educativo, que deberá tener puntos de apoyo en la preexistente, si no se quiere el fracaso de la propuesta.
2. Comprensión histórica sobre la naturaleza interna de la enseñanza y, especialmente, sobre la dinámica de los cambios y el peso de la tradición en educación. También elementos para definir las expectativas de cambio con mayor criterio de realidad. "En lugar de la expectativa trascendente del cambio básico, podemos buscar alteración seguida por regresión, cambio intentado y abortado en un lugar, para que surja inesperadamente en cualquier otra parte. A través de la historia, desarrollamos una visión a más largo plazo y con ella una escala de tiempo diferente en cuanto a las expectativas y, presumiblemente, en cuanto al ámbito de las estrategias."³⁶
3. Enriquecimiento de la teoría curricular: conceptualización de curriculum como creación social y no como elemento intemporal, fundamentos de las pautas de organización curricular en los distintos niveles y modalidades de enseñanza, proceso de constitución y caracterización de las disciplinas escolares, traducción de los contenidos académicos y los mandatos societales en contenidos escolares, procesos de selección/exclusión de contenidos, conocimiento culturalmente valioso, curriculum como expresión de las formas cambiantes adoptadas por la vinculación entre educación y sociedad, sujetos que intervienen en la definición curricular y rol de las comunidades profesionales en la constitución de las disciplinas, son temas en los que la historia del currículo tiene valiosos avances.

De lo que se trata, por una parte, es de aportar a la comprensión de la especificidad de lo pedagógico, "(...), ya no como un portavoz de mensajes emitidos por otros, sino como productor/reproductor de ciertos saberes que son mucho más complejos de lo que parecían."³⁷ Por otra, de dirigir el trabajo histórico hacia la comprensión de la trama constitutiva del presente.³⁸

³⁶ Idem, pp. 23.

³⁷ DUSSEL, I. (1992) "Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el curriculum argentino, 1867-1920", *Revista Propuesta Educativa*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Año 4, N° 7 (1992), pp. 87-92, pp. 87.

³⁸ "En este artículo parto de la premisa de que la historia de la educación, y en concreto la curricular, adquiere sentido mirando no sólo al pasado, sino también al presente. En relación con los estudios curriculares, en general, y con la elaboración de curricula, en particular, la historia de éstos tiene la responsabilidad específica de analizar el significado de las diferentes prácticas educativas desde una perspectiva histórica." ENGLUND, T. (1991) "Replanteamiento de la Historia del Curriculum: hacia una nueva orientación teórica". En *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295 (1991), pp. 113-132, pp. 113.



Hay especialistas que cuestionan lo que denominan 'beneficio práctico' de la historia del currículo, que se infiere de la postura de Goodson, y ponen en duda la utilidad inmediata de los resultados. En esos casos, lo que afirman es la importancia de este sector de la historiografía para el aumento de la capacidad crítica y creadora (Franklin:1991).

3.2. Complejidad teórica del objeto de estudio

Siguiendo a uno de los más importantes especialistas europeos sobre teoría curricular (Lundgren:1992), los estudios sobre el currículum son considerados imprescindibles para el campo educativo. "El *currículum* expresa una filosofía (o filosofías) de educación que transforman los fines socioeducativos fundamentales en estrategias de enseñanza. (...), como concepto se refiere (...) a un proceso de transición entre sociedad y educación. Por tanto, el '*currículum*' es uno de los conceptos claves en la educación y constituye una de las áreas más importantes de la investigación educativa."³⁹ Sin embargo, las dificultades para producir conocimiento en esta área son relevantes y tienen que ver, particularmente, con la naturaleza del objeto de estudio.

Sobre currículum hay infinidad de definiciones (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez:1992). Se trata de un término polisémico que tiene distintos significados según la perspectiva de análisis que se adopte. Hay autores que han hecho esfuerzos de sistematización⁴⁰ y quienes optaron por definir aspectos o dimensiones que deben ser tenidas en cuenta⁴¹. Excede a los límites de este trabajo un análisis de la cuestión. Interesa hacer mención al hecho de que en la actualidad se contempla la dimensión prescriptiva (el documento, plan de estudios que norma los contenidos a enseñar), y la dimensión de su desarrollo, o currículum real. En esa línea de análisis, Stenhouse plantea que en la base del concepto de currículum se encuentran dos acepciones: intención y realidad.⁴²

En términos de autores influidos por la sociología del conocimiento y la sociología del currículum, el currículum es el espacio pedagógico donde las relaciones entre sociedad, Estado y educación se expresan con mayor sensibilidad (Lucarelli:1993). Hay quienes enfatizan la

³⁹ LUNDGREN, U.P. (1992) *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 71.

⁴⁰ CONTRERAS DOMINGO, J. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, ediciones Akal, 2ª. edición.

⁴¹ LUCARELLI, E. (1993) *Regionalización del currículum y capacitación docente*, Buenos Aires, Miffo y Dávila editores. Esta autora identifica cuatro perspectivas para abordar la complejidad del currículum: a) el proceso de definición de la propuesta curricular; b) los documentos resultantes del proceso, que incluyen el plan de estudios y los programas de los profesores; c) los cambios concretos en el comportamiento del alumno en función de la acción educativa; d) los logros o resultados de las actividades de aprendizaje (pp. 22-26).

⁴² STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo curricular*, Madrid, Ediciones Morata, 3era. edición.



noción de espacio de lucha como el citado Goodson: "La escuela siempre ha sido un 'terreno de enfrentamiento' donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos. (...) en el examen del conflicto por el currículum podemos discernir, en forma interiorizada, numerosas batallas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. Lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales." ⁴³

Las perspectivas citadas asumen la complejidad del 'currículum como construcción social' y proclaman la necesidad de rechazar concepciones descontextualizadas, vigentes aún en distintos ámbitos de la teoría y la práctica educativa. Asumir el currículum como construcción social, incide en las decisiones sobre las investigaciones en currículum en general y en historia del currículum, en particular. Se hace necesario identificar y estudiar los diferentes niveles de determinación curricular, desde la formulación prescriptiva pasando por las mediaciones de las estructuras intermedias y las instituciones, hasta llegar al aula. Dicho de otro modo, contemplar el nivel de la prescripción, el de la práctica y el del discurso. Goodson rescata el valor testimonial de la dimensión normativa para los estudios históricos, así como la importancia de considerar el carácter dialéctico de la relación entre esa dimensión y la práctica: "(...) la práctica es construída socialmente en los niveles preactivo e interactivo: es una combinación de ambos (...). Una fase culminante (...) sería el desarrollo de estudios que integraran en sí mismos los estudios de construcción social en *ambos* niveles." ⁴⁴

Los problemas metodológicos y de disponibilidad de fuentes para encarar un estudio histórico del currículum siguiendo esas conceptualizaciones, son evidentes, sobre todo en lo que tiene que ver con la práctica. A la vez, es un desafío que se plantea al historiador para la búsqueda de fuentes no convencionales y para la posibilidad de triangulación teórica y metodológica, antes mencionada.

3.3. Teoría curricular e historia del currículo: una construcción solidaria

La incidencia de la historia del currículo en la generación de teoría curricular es sostenida por distintos especialistas, por ejemplo, Goodson, Stenhouse (1991) y Lundgren. Determinadas producciones de este último, son un ejemplo evidente de cómo hacer teoría curricular estudiando la historia del currículum o, más propiamente, lo que él trata como cambios en los 'códigos curriculares' desde la antigüedad grecorromana hasta la actualidad. ⁴⁵ La relación de

⁴³ GOODSON, I. (1995), op. cit., pp. 53.

⁴⁴ GOODSON, I. (1995), pp. 195.

⁴⁵ LUNDGREN, U.P. (1992), op. cit. Con el concepto de 'código curricular', está haciendo referencia a "(...) un conjunto de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión (del conocimiento y las destrezas); (...) un texto producido para la educación y que organiza diversos campos del



binomios tales como texto/contexto, producción/reproducción, Estado/sociedad, es analizada a través del registro de esos cambios. Con la influencia de la semiótica, entre otras disciplinas, el concepto de texto que Lundgren sostiene, le posibilita entender y denominar al curriculum como 'texto de pedagogía' (así como a la teoría curricular como 'texto sobre pedagogía'). El concepto de contexto hace referencia a la sociedad o la escuela, según donde se centre el análisis. En relación con la producción/reproducción de la base material y simbólica de la sociedad, sostiene que el curriculum desempeña el papel central en el proceso de reproducción. "El problema de la representación (de los procesos de reproducción) se convierte en el *objeto del discurso educativo* y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio."⁴⁶ La pregunta que se propone responder en *Teoría del curriculum y escolarización*, se sitúa en el cruce de Pedagogía, Sociología e Historia del Currículo: "Cuándo se convierte la pedagogía en un problema social y necesita un aparato conceptual elaborado?"⁴⁷

Un mismo objeto de estudio, analizado desde dos campos disciplinares: la cooperación es evidente e imprescindible para posibilitar sólidos avances.

3.4. Temas de investigación

La historia del currículo es un campo de reciente constitución, a pesar de que su importancia fuera señalada en Gran Bretaña a comienzos de este siglo.⁴⁸ O en Francia, nuevamente por Durkheim, en su curso sobre la "Historia de la enseñanza en Francia", dictado entre 1904 y 1905. Este notable intelectual se adelanta en muchas décadas al análisis de los planes de estudio, las sucesivas modificaciones del peso relativo de las diferentes disciplinas en el plan, la vinculación de estas modificaciones con intereses provenientes de la esfera social y política, la necesidad de conocer el pasado curricular para entender el presente y proponer cambios o la importancia de estudiar estos temas en la 'historia de la enseñanza', diferenciándolos de aquellos que son más propios del campo de la política y la administración educativas.⁴⁹

Las investigaciones sobre historia curricular se han expandido en las décadas de 1980 y 1990 en los países nórdicos (Suecia de manera destacada), angloamericanos, España, Alemania, Portugal, Italia, Sudáfrica, Japón, Brasil.⁵⁰ En Argentina, Inés Dussel ha iniciado trabajos sobre

conocimiento, (...)", pp. 35. Un ejemplo es el *código curricular clásico*, constituido por el *trivium* y el *cuadrivium*.

⁴⁶ LUNDGREN, U. P. (1992), op. cit., pp. 19.

⁴⁷ Idem, pp. 16.

⁴⁸ "Se admitirá, en general, que ya va siendo hora de que se conozcan los hechos históricos relativos al inicio de la enseñanza de las disciplinas modernas en Inglaterra, y que se conozcan en conexión con la historia de las fuerzas sociales que las llevaron al curriculum educativo." Foster Watson, cit. en GOODSON, I. (1995), op. cit., pp. 20.

⁴⁹ DURKHEIM, E. (1992), op. cit., ver especialmente Cap. 11. Las variaciones del plan de estudios en el siglo XIX, pp. 381 sss.

⁵⁰ GOODSON, I. (1995), op. cit., pp. 190.



el curriculum de la escuela media, editados a comienzos de los '90.⁵¹ En Estados Unidos, el comienzo se sitúa a fines de 1960 y principios de 1970 (Franklin:1991).

La agenda de investigación de los historiadores comprende los siguientes temas:⁵²

Historia de las ideas de los teóricos del curriculum:

1. Estudio de la conformación del campo a partir de las postulaciones de exponentes como John Dewey, Franklin Bobbitt y Ralph Tyler (Seguel:1966; Kliebard:1986; Tanner y Tanner:1990).⁵³
2. Análisis de las reformas curriculares a fin de descubrir las relaciones entre discurso educativo y poder (Popkewitz:1991).⁵⁴

Historia de casos sobre aspectos del 'curriculum real':

1. Análisis del impacto de las reformas curriculares definidas en los niveles de la administración central, sobre los programas de las escuelas (McKinney y Wesbury:1975; Urban:1981; Franklin:1986).⁵⁵
2. Evolución del curriculum de determinadas instituciones a fin de identificar las asociaciones entre decisiones curriculares (selección de contenidos y de fines) y grupos sociales destinatarios del servicio (Labaree:1988; Mirel y Augus:1986).⁵⁶

Desarrollo del curriculum en los sistemas educativos occidentales:

1. Estudio evolutivo, a partir de la construcción de tipologías de curriculum y del análisis de su constitución, coexistencia y hegemonía (Englund:113; Kliebard:1986).⁵⁷

Historia de las disciplinas escolares:

1. Análisis de la génesis y evolución de las disciplinas escolares y su vinculación con "las fuerzas sociales que las hicieron llegar al curriculum educativo."⁵⁸ (Goodson:1995; Popkewitz:1987). Este tema será tratado más adelante.

Historia de los manuales escolares:

⁵¹ DUSSEL, I. (1992), op. cit.

⁵² La enumeración no es exhaustiva, pero releva los señalamientos más importantes extraídos de la bibliografía consultada.

⁵³ Autores citados en FRANKLIN, B.M. (1991) "La Historia del Curriculum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación". En *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Ciencia, España, N° 295 (1991), pp. 39-58, pp. 44-45.

⁵⁴ Idem, pp. 54-55.

⁵⁵ Idem, pp. 46-48.

⁵⁶ Idem, pp. 49-51.

⁵⁷ Kliebard, cit. en idem, pp. 45.

⁵⁸ Foster Watson, citado en GOODSON, I. (1995), op. cit., pp. 100.



1. Análisis de los textos usados en la enseñanza, en tanto constituyen uno de los niveles principales del proceso de selección de conocimientos que llegan al aula. Al igual que las disciplinas escolares, es tema de otro apartado.

Los temas enumerados no están desarrollados en todos los países occidentales. Los tres primeros pertenecen en forma prioritaria a la agenda estadounidense. Siguiendo a Goodson, la historia de las disciplinas es objeto de estudio en Gran Bretaña, Canadá, Noruega, Australia, Argentina y recientemente Estados Unidos. La historia de los manuales escolares cubre un amplio espectro de países: Francia, España, Alemania, Estados Unidos, Suecia, Austria, Gran Bretaña, Australia, Canadá, Japón, Estonia, Argentina, Colombia, Uruguay, México, entre otros (Johnsen:1996; MANES-UNED:1998).

Desde lo que denomina 'perspectiva construccionista social'⁵⁹ de los estudios del currículum, Goodson señala un programa de investigación:

1. Cómo se construyen socialmente las prescripciones del currículum para su uso en las escuelas.
2. Cómo se originan las disciplinas y los temas prescritos en las escuelas, cómo se promocionan y redefinen, y cómo se metamorfosean.
3. Cómo se desarrolla la cadena de niveles de definición curricular: Estados centrales y burocracias provinciales y locales; instituciones individuales; departamentos de las disciplinas; docentes.
4. Cuáles son las continuidades y discontinuidades de las expresiones de las demandas sociales en el currículum a lo largo del tiempo, vistas a través de las selecciones de contenidos.

3. 5. Orientaciones teóricas

A pesar de plantearse como un campo nuevo, la cantidad y calidad de las producciones ha dado como resultado un corpus teórico lo suficientemente importante como para permitir su análisis y evaluación. Uno de sus críticos, T. Englund, se preocupa por evaluar si la historia curricular está en condiciones de superar la mera crónica o la simple crítica de la concepción científico-racional y avanzar en el sentido de "(...) comprender las distintas interpretaciones, las

⁵⁹ Los elementos para la definición de esta concepción se han presentado parcialmente en el ítem 3.5. de este trabajo. Se recomienda profundizar en GOODSON, I. (1995), op. cit., especialmente pp. 187 ss.



contradicciones y los cambios (históricos y actuales) (...)"⁶⁰ Afirma la necesidad de desarrollos teóricos sobre epistemología social del currículum y el auxilio de una teoría social de mayor complejidad. En el análisis de las líneas teóricas que fundamentan los estudios escandinavos y angloamericanos, identifica dos tendencias:

- Una tendencia crítica dominada por la concepción de currículum como 'control social', como disciplinamiento en el sentido foucaultiano (Foucault:1996), pesimista en cuanto a la hegemonía de determinados grupos de poder en las decisiones curriculares y que funciona como obstáculo para la comprensión de una dinámica más compleja del currículum y de las perspectivas de cambio.
- Una tendencia tradicional, acrítica, que se desentiende de la vinculación entre conocimiento y poder (también a la manera foucaultiana) y se inscribe en un planteamiento normativo, una concepción tecnológica de la educación y un pensamiento curricular basado en la eficiencia⁶¹.

Propone trascender esas tendencias por lo que denomina 'neopragmatismo' o 'pragmatismo crítico'⁶², para lo cual rescata la influencia de John Dewey. Circunscribe su estudio al currículum de la escuela pública. De manera similar a Lundgren en lo relativo al esfuerzo de categorización, elabora una tipología de concepciones curriculares y las identifica en distintos períodos de la historia educativa de las democracias occidentales modernas: a) tradicional y patriarcalista, de adhesión formal a los principios de la democracia, sostenedora de una división social rígida y de la educación de las élites nacionales; b) científico-racional, fundada en la creencia en el progreso científico, el concepto de 'igualdad de oportunidades', el acceso diferenciado de los grupos sociales a la educación y una visión funcionalista de la democracia; c) democrática, fundada en la participación y en el concepto de 'igualdad de resultados'. No plantea una sucesión de estas concepciones sino coexistencia, disputa y hegemonía y advierte que la concepción democrática nunca fue hegemónica. Presenta una tabla de clasificación de dieciséis concepciones educativo-filosóficas sostenidas por cada uno de esos tipos curriculares. Esta tabla constituye una herramienta teórico-metodológica que ha sido utilizada para el estudio histórico de los contenidos curriculares. Englund la considera como un 'tamiz' más preciso para

⁶⁰ ENGLUND, T. (1991), op. cit., pp. 114.

⁶¹ Para la significación de los conceptos aquí empleados como concepción tecnológica y pensamiento curricular basado en la eficiencia, se sugiere remitirse al autor citado ut supra.

⁶² "El pragmatismo implica la concepción de un público crítico, la libertad de investigación y comunicación, el desarrollo de la imaginación y la personificación de los hábitos deliberados de conducta como elementos esenciales no sólo para la realización de las investigaciones, sino también para la finalidad última de la vida. Con su afirmación de que todo conocimiento es inevitablemente falible, se opone radicalmente a las tendencias fundamentalistas de esta era de abstracciones hacia las soluciones definitivas." Rochberg-Halton, 1986, cit. en idem, pp. 120.



la identificación de los significados sociales de los contenidos curriculares, su dinámica, sus diferencias, sus cambios.⁶³

También Goodson, especialista de vasta producción⁶⁴, busca trascender las lecturas monolíticas. Rechaza lo que caracteriza como 'modelos simplistas' de la teoría de la reproducción y pretende superarlos, aunque manteniendo una mirada sociológica crítica. Se reconoce tributario, principalmente, de Bourdieu y de la corriente de *Historia de las mentalidades* de la Escuela de *Annales*. La influencia de Bourdieu es clara, por ejemplo, en el análisis que hace de la incidencia de los grupos de profesores en el tipo de definición del conocimiento curricular (abstracto, formal y académico) a cambio de posiciones ventajosas en el campo profesional (status, recursos, acreditación). En su argumentación, es central la asociación entre educación y estructura social o, más específicamente, entre curriculum y diferenciación social. Plantea que el curriculum, en sus orígenes, presenta dos características constitutivas: designar/diferenciar. Designar qué se enseña y diferenciar a quién se enseña: inclusión/exclusión de contenidos y de destinatarios, en los comienzos de la configuración del currículum (París y Glasgow en los siglos XVI y XVII). Del mismo modo explica la historia de construcción de los actuales circuitos educativos diferenciados en Gran Bretaña. Propone que, en un complejo proceso que sitúa entre 1770-1850, a partir de la construcción de tipologías de mentalidades de clase, se definieron vínculos entre tipos de mentalidad, tipos de aprendizaje y tipos de conocimiento correspondiente. Estas definiciones fundamentaron una organización curricular que institucionalizó, al interior del currículum, pautas de diferenciación social y, en un movimiento circular, operó en el sentido de producción y autoconfirmación de la diferencia.⁶⁵

⁶³ Idem. Ver Tabla 1. Concepciones de educación, pp. 126-127.

⁶⁴ GOODSON, I. (1995), op. cit. Consultar lista de trabajos en pp. 196 y 197, en Notas.

⁶⁵ "(...) en el período 1770-1850 surgió en Gran Bretaña una pauta polarizada de mentalidades. Las mentalidades de 'orden superior' se juzgaron como intelectuales, abstractas y activas, mientras que las de 'orden inferior' se juzgaron sensuales, concretas y pasivas. Con el tiempo, estas mentalidades polarizadas se incluyeron en las estructuras profundas del currículum y fueron, por así decirlo, interiorizadas. De ese modo se amplió el proceso de la 'producción' de la mentalidad, y para las propias disciplinas escolares se convirtió a su vez en configurador de subjetividades. Se trazó así un círculo autoconfirmador alrededor de diferentes agrupamientos sociales, en una situación que demostraría ser muy resistente, dada su resonancia con pautas de capital cultural. En el momento en que empezaron a unirse estas constelaciones de mentalidades, currículum y capital cultural, surgió un sistema estatal de enseñanza. (...) con el transcurso del tiempo, esas pautas se institucionalizaron, inicialmente en un sistema de escuelas separadas para mentalidades y currículum distintos. Más tarde, a medida que se 'desarrolló' la escuela elemental (...), se mantuvo la pauta de las mentalidades y el currículum diferentes como un mecanismo de diferenciación *dentro* de lo que ostensiblemente estaba unificado y era común. Es como si la 'división del trabajo' mental/manual se hubiera institucionalizado en una 'división del currículum'." Idem, pp. 89-90.



3.6. El papel de la historia de las disciplinas en la construcción de una historia del currículo

Como la historia del currículo, la historia de las disciplinas también es un campo de escasa antigüedad, de treinta a diez años de desarrollo según los países. Francia acusa uno de los desarrollos más tardíos y escasos (Chervel:1991) y en Gran Bretaña y Estados Unidos se editaron obras desde fines de 1980 sobre la historia de determinadas disciplinas de la escuela primaria y media: física, ciencia en la escuela victoriana, inglés en la escuela elemental noruega, geografía en la escuela secundaria de Australia occidental (Stanic, Moon, Franklin, Gaskell, McCulloch, Hodson, Smith, Gundem, Marsh:1988).⁶⁶ En 1987, T. Popkewitz coordinó la publicación de un conjunto de trabajos sobre educación infantil (Bloch), estudios sociales (Lybhel), educación especial (Franklin y Sleeter), curriculum socialista (Teitelbaum), entre otros.⁶⁷ Goodson editó estudios sobre ciencias, matemáticas e inglés en el mundo anglosajón (1995). Ya se mencionó, en Argentina, la investigación de I. Dussel, centrada en la literatura en la escuela media (1992).

Siguiendo a los especialistas (Goodson:1991, 1995; Chervel:1991), el principal aporte de la historia de las disciplinas a la historia del currículo y a la historia de la educación, es la posibilidad de trascender lo que Goodson llama 'externalidad' de la historiografía educativa. En otros términos, aporta conocimientos sobre la naturaleza de la educación escolar. Según Chervel, es estructurante de la comprensión de la especificidad de este ámbito. Al ocuparse de los contenidos que se enseñan, se está ocupando de la función central de la escuela: la de enseñar. Entonces, la historia de las disciplinas tiene la posibilidad de develar:

- La génesis de las disciplinas en su contexto de producción: la escuela. Chervel le adjudica un papel activo a la escuela en la constitución de las disciplinas escolares. Rechaza las postulaciones que la colocan en un lugar pasivo de recepción y aceptación del mandato societal y, consecuentemente, tampoco acepta la identificación de los contenidos de la enseñanza como 'vulgarizaciones del conocimiento científico' para su aprendizaje. Las disciplinas escolares son producidas por la escuela: "¿Cómo se las arregla la escuela (...) para producir esas disciplinas?"⁶⁸
- La función real de la escuela, sus objetivos y su relación con las expectativas de los sectores demandantes. "Si la escuela se limitara a 'vulgarizar' las ciencias o a adaptar para la juventud determinadas prácticas de los adultos, la transparencia de los contenidos y la evidencia de los objetivos que persigue, serían totales. Desde el momento en que se dedica

⁶⁶ Citados en GOODSON, I. (1995), op. cit., pp. 105.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En *Revista de Educación*, op. cit., pp. 59-112, pp. 68.



a enseñar sus propias producciones, no cabe sino interrogarse acerca de cuáles son sus objetivos, es decir, ¿para qué pueden servir efectivamente? ¿ Por qué se vio obligada la escuela a adoptar tales iniciativas? ¿En qué sentido responde esta disciplina a las expectativas de los padres, de los poderes públicos o de los que toman las decisiones? “⁶⁹

Los resultados que logra la escuela, a través de la mediación de las disciplinas. “¿Cómo funcionan las disciplinas? ¿ Cómo consiguen materializar en la mente de los alumnos la ‘formación’ que se busca? ¿Qué eficacia real y concreta cabe reconocerles?”⁷⁰

Chervel, como Goodson, ofrece interesantes reflexiones que permiten repensar este campo de estudio pero, también, la ‘mirada’ sobre la escuela. Por ejemplo, en relación con los objetivos de la escuela modifica la formulación del problema de investigación, con lo cual cambia el eje de la investigación, el planteo teórico, los aspectos a indagar y las fuentes. En la línea de indagar sobre el plano de la **realidad escolar**, de la pregunta “¿qué debería enseñar la escuela para dar satisfacción a los poderes públicos?”, pasa a “¿por qué la escuela enseña lo que enseña?”. Pero el significado de este cambio no se comprendería sin su planteo fundante que consiste en repositionar a la escuela en un lugar diferente del que tradicionalmente se la ha colocado en su relación con la sociedad y concebir, también, de manera diferente, a esa relación. La escuela es vista como un sujeto activo en interacción con otro sujeto activo, la sociedad. En otros términos, como un sistema complejo en interacción dialéctica con otro sistema complejo.⁷¹ De ahí, la posibilidad de pensar a las disciplinas como creación cultural de la escuela antes que como herencia pasivamente recibida, acatada y difundida. A su vez, esa creación cultural acciona sobre el contexto mayor de la cultura y la sociedad, incidiendo en la construcción y permanencia (en la larga duración) de concepciones científicas, cosmovisiones filosóficas y prácticas culturales diversas.

Otro de los componentes de su planteo tiene que ver con reconocer en el curriculum y en las disciplinas la evidencia de la tradición (Goodson retoma la misma idea, apoyado en Hobsbawm).⁷² Y en esa línea de argumentación, las disciplinas y sus objetivos son producciones de los sujetos, que los trascienden constituyendo construcciones culturales y ocultando los objetivos que les dieron origen. “En este punto se puede apreciar el peso y la eficacia real de la tradición. Cuando los objetivos se vienen imponiendo a la escuela desde décadas y, con mayor razón, desde siglos antes, se transmiten entonces a los enseñantes a través de una minuciosa tradición pedagógica y didáctica, compleja y hasta sofisticada a veces. Y no

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Idem.

⁷¹ SIMON, H. (1974) *La ciencia de lo artificial*, Barcelona, editorial ATE. Ver “La arquitectura de la complejidad”, pp. 125-169 y GARCIA, R (1986) “Conceptos básicos para el estudio de los sistemas complejos”. En LEFT, E. *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, México, editorial Siglo XXI.

⁷² GOODSON, I, (1995), op. cit.



es excepcional ver cómo el conjunto de las prácticas pedagógicas acumuladas en una disciplina acaba por ocultar a muchos enseñantes algunos de los objetivos últimos que deberían perseguir. Se trata en la actualidad de una máquina que funciona por sí sola, perfectamente rodada y adaptada a sus fines.”⁷³

Considera que los estudios empíricos sobre la historia de las disciplinas permiten construir categorías de análisis capaces de captar la especificidad de la educación escolar. Por ejemplo, distingue entre ‘finalidades reales’ y ‘finalidades de objetivo’, para indagar acerca de los objetivos reales de las disciplinas, evitando los solapamientos de la lectura de la documentación oficial (donde coloca las finalidades de objetivo). También permiten visualizar variedad de fuentes: la literatura escolar (donde identifica las ‘finalidades reales’) que comprende informes de inspección, producciones de los docentes, actas de exámenes, debates parlamentarios, y otras.

Desde el punto de vista de la definición del campo y de posibles avances teóricos y metodológicos, el trabajo que se analiza de Cherval, constituye una fuente de la cual extraer elementos relevantes.

Para Goodson, la historia de las disciplinas escolares permite indagar, en profundidad, en la construcción social del currículum, es decir, comprender los mecanismos y los resultados de la intervención de las fuerzas sociales en la determinación curricular. “La disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede examinar y analizar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza.”⁷⁴ Equivale a “(...) abrir la caja negra del currículum escolar.”⁷⁵ Como resultado de sus investigaciones, llega a una conclusión que precisa el papel de este ámbito de estudio en la construcción de la historiografía sobre el currículum: “(...) el debate sobre el currículum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorios.” En el marco teórico de Goodson, los grupos profesionales son una categoría decisiva para definir el concepto de disciplina escolar y para explicar la evolución y características que la misma asume.

3.6.1. Acerca del concepto de disciplina

No es un concepto equívoco, además de ser un término de reciente incorporación al mundo escolar con la acepción con la que se lo usa actualmente, es decir, la vinculada con los contenidos de enseñanza, contenidos escolares.⁷⁶ El adjetivo *escolar* los circunscribe, para

⁷³ *Idem*, pp. 76.

⁷⁴ GOODSON, I. (1995), *op. cit.*, pp. 71.

⁷⁵ *Idem*.

⁷⁶ Cherval rastrea la historia del concepto en Europa, donde hasta fines del siglo XIX designaba “la policía de los centros docentes” (en el sentido foucaultiano de disciplinamiento, como procedimiento de la tecnología del poder). El



Chervel, a la escuela primaria y media.⁷⁷ Este autor señala que el concepto se ha ido ampliando, lo cual es coherente con la evolución del concepto de curriculum (ver ítem 3.2. de este trabajo), y genera la necesidad de contemplar otras dimensiones de análisis en las investigaciones: además de lo que los profesores expliciten en los programas, se incluye, por ejemplo, la vinculación entre la prescriptiva de los organismos centrales y la enseñanza en los centros o la enseñanza y el aprendizaje vistos a través de las producciones escritas de los alumnos. Si bien manifiesta la dificultad de establecer definiciones taxativas, hace una propuesta que se explica desde los referentes teóricos antes expuestos (ítem 3.6.), enfatizando, en el primer significado, el carácter de construcción cultural objetivada⁷⁸: “Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades *sui generis*, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia. (...) Una ‘disciplina’ es también para nosotros (...), una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte.”⁷⁹

Goodson, desde su marco interpretativo inscripto en la sociología del conocimiento y de las profesiones, define a la disciplina de este modo: “(...) las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio.”⁸⁰

Al igual que lo que ocurre con curriculum, las definiciones se elaboran desde los marcos interpretativos en juego. Es necesario tenerlo en cuenta en las investigaciones que se abordan, así como en las lecturas que se hacen de las producciones actuales y de sus resultados. Y esto, que es importante en cualquier fase de evolución de una disciplina, lo es especialmente en el momento inicial en que se encuentran estos ámbitos de estudio.

significado actual tiene alrededor de sesenta años de vigencia. En CHERVEL, A (1991), op. cit., pp. 59-63.

⁷⁷ Idem, pp. 71.

⁷⁸ Se hace referencia al concepto enraizado en la tradición hegeliana: las instituciones y productos culturales como componentes del espíritu objetivo. En SAMAJA, J. Traducción de HEGEL “Propedéutica filosófica”. 1808-1813. Edición interna para los cursantes de la Maestría en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica, Centro de Estudios de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNNE, Argentina, 1997, mimeog., cita 2, pp. 3.

⁷⁹ CHERVEL, A. (1991), op. cit., pp. 63.

⁸⁰ GOODSON, I (1995), op. cit., pp. 35.



4. LOS MANUALES ESCOLARES COMO OBJETO DE INVESTIGACION HISTORICA

4.1. Consideraciones teóricas

Los manuales escolares son una línea relevante dentro de la Historia de la Educación y, particularmente, dentro de la historia del currículo. En un trabajo previo⁸¹ se afirmaba que a través de los contenidos del currículum, la escuela contribuye a la estructuración de determinadas representaciones del mundo. Estos contenidos "(...)se convierten en formas de pensamiento y racionalidad, en asunciones concretas y modos de subjetividad, en ideas específicas sobre la realidad, en concepciones sobre lo que es 'normal' y 'anormal', 'importante' y 'valioso'; un proceso lento que va configurando lo que podemos llamar *sentido común*." ⁸²

Los textos escolares, "soporte material de los contenidos" (Cucuzza:1997), inciden en esa estructuración. Para los miembros de la sociedad, la lectura de los textos constituye un "recurso precioso para pensar lo esencial: la construcción del vínculo social, la subjetividad individual, la relación con lo sagrado." ⁸³ Para el mundo escolar, el libro de texto ha desempeñado la misma función, en especial durante la primera mitad del siglo XX. "En las culturas educativas como las de los países occidentales (...) hasta bien entrado el siglo XX, la enseñanza giraba con frecuencia alrededor de la lectura en voz alta, la memorización y la repetición palabra por palabra del contenido de los libros. La autoridad del texto era indiscutible y no encontraba oposición; (...)" ⁸⁴ Aunque pareciera importante relativizar estas afirmaciones, a la luz de los planteos de la historia de la cultura y de investigaciones sobre el lugar y los usos de la lectura en la escuela (Chartier, R.:1995,1996 y Chartier, A.M. y Hebrard, J.:1994), el libro de texto ha constituido un vehículo importante de socialización. "É através de livros desse tipo que, nas sociedades de transmissao nao-oral da cultura, se apresentam aos membros mais novos as normas e os modelos de conduta e de relacionamento que sao considerados socialmente aconselháveis. Como Marc Ferro constatou, no âmbito mais específico dos manuais escolares de História, 'a imagen que temos dos outros povos, ou de nós próprios, está associada à história que nos contaram quando eramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida'." ⁸⁵

⁸¹ ARTIEDA, T.L. (1998) "Anteproyecto de investigación: La incidencia de los libros de texto en las representaciones sobre el mundo aborigen". Presentado al Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, Madrid, mimeog.

⁸² TORRES SANTOMÉ, J., cit. en SACRISTÁN LUCAS A. "El currículum oculto en los textos. Una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, núm 296 (1991), pp. 245.

⁸³ CHARTIER, R. (1996) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, editorial Gedisa, pp. 21.

⁸⁴ JOHNSEN, E. B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, ediciones Pomares-Corredor, pp. 147.

⁸⁵ VIDIGAL, L. (1996) "Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para



Determinados campos de análisis han incidido en la estructuración de marcos teóricos complejos para el estudio de los textos. Los aportes sobre la historia del libro y de la lectura, así como las líneas de análisis del discurso, desestiman el intento de abordarlo como un depósito inerte de sentidos o como un objeto con alto poder para controlar los significados que contiene y que el lector se limita a recibir. Desde el análisis del discurso se lo interpreta como un objeto que "(...) actúa (...) sobre las personas, desbordando el marco lingüístico; (...)” (Sacristán,1991:247). Especialistas de la historia de la cultura resaltan la tensión entre los significados de los que el texto es portador y el espacio de libertad y creación de la comunidad de lectores (Chartier:1995,1996). También los trabajos en el campo del curriculum y especialmente del curriculum oculto, que ponen en evidencia el poder, los mecanismos de transmisión de ideologías, la resistencia y la negociación en la definición de los proyectos educativos sustentados por diferentes grupos socioculturales (Apple:1987; De Alba:1995; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez:1992; Giroux:1990, entre otros), contribuyen a complejizar los planteos y demandan la estructuración de abordajes teóricos y metodológicos que integren distintas líneas de análisis.

R. Chartier plantea que "(...) la lectura no está (...) inscrita en el texto, sin distancia posible entre el sentido que le es asignado (por su autor, el uso, la crítica, etc.) y la interpretación que de ella pueden hacer los lectores; (...), consecuentemente, un texto no existe sino porque hay un lector para otorgarle significación.”⁸⁶ El ámbito de estudio, entonces, "(...) queda definido por tres polos, generalmente desarticulados por la tradición académica: por un lado, el análisis de los textos, (...), descifrados en sus estructuras, sus motivos, sus alcances. Por otro lado, la historia de los libros y, más allá de ellos, de todos los objetos y de todas las formas que vehiculan lo escrito. Por último, el estudio de las prácticas que, de diversos modos, se hacen cargo de esos objetos o de esas formas, produciendo usos y significaciones diferenciadas.”⁸⁷ El texto es, para este autor, parte de un sistema complejo dentro del cual se configura. En ese sentido, desarrollar un enfoque comprensivo como resguardo de lecturas sesgadas, es un desafío teórico y metodológico para las investigaciones sobre la historia de los manuales escolares.

4.1.1. El concepto de textos escolares

Educación, escolarización, curriculum, texto, son hechos culturales, producciones sociohistóricas. Ello explica la complejidad inherente a su conceptualización.

crianças no Portugal imperial (1890-1945)”. En NOVOA, A. y otros (eds.) *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-EDUCA, pp. 379-420, pp. 382.

⁸⁶ CHARTIER, R (1996), op. cit. pp. 23-24.

⁸⁷ Idem.



En la literatura especializada se diferencia entre *libros de texto* y *libros escolares*. “El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas.”⁸⁸ Esta distinción no agota el tema, ni en lo referente a los distintos tipos de texto que son utilizados en las escuelas (Johnsen:1996), ni en relación con las líneas teóricas presentadas en el punto anterior, por citar algunos de los aspectos implicados. La diversidad y amplitud del término ha sido objeto de tratamiento de la literatura especializada y ha generado trabajos en el marco de los proyectos de investigación en curso. (Escolano:1998; Choppin:1980 y 1992; Johnsen:1996)

Otra distinción, también útil, identifica dos categorías de libros escolares. No se contradice con la anterior, más bien la enriquece:

- “Livre scolaire *stricto sensu*, définis par l’intention de l’auteur ou de l’éditeur; cette dernière doit être explicite (titre, préface) ou manifeste (présentation, structure, etc.). Leur caractère scolaire est donc indépendant de leur usage effectif.”
- “Livres devenus scolaires par suite d’un usage permanent et généralisé dans le contexte de l’école.”⁸⁹

4.2. Proyectos de catalogación y de investigación: España, Francia, Alemania y Argentina

La investigación sobre historia de los manuales escolares muestra una rápida expansión de grupos de investigación y de países involucrados. Respecto de los países, ya fueron mencionados en 3.4.

En España, desde 1992 se desarrolla el Proyecto MANES: “Los manuales escolares en la España contemporánea (1808-1990). Catalogación documental, análisis bibliométrico y estudio de sus características pedagógicas y político-ideológicas.” El objetivo principal consiste en “(...) la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990.” Entre los objetivos específicos se señala: a) la catalogación de los manuales escolares publicados durante el período en estudio, por medio de una ficha determinada y su inclusión posterior en una base de datos; b) la recopilación de la legislación sobre manuales escolares para su posterior publicación; c) “abrir una línea de investigación sobre la historia de los manuales escolares en las universidades que participan en

⁸⁸ JOHNSEN, E. (1996), op. cit., pp. 25-26.

⁸⁹ CHOPPIN, A. (1980) “L’Histoire des manuels scolaires: une approche globale”. En *Histoire de l’éducation*, N° 9 (décembre, 1980), pp. 1-25.



el proyecto.”⁹⁰ Uno de los países involucrados es Argentina, donde el Proyecto MANES ha ingresado en 1997 a través de equipos de investigadores de distintas universidades que se asociaron al mismo.⁹¹

El Proyecto Emmanuelle se inició en la década de 1980 en Francia, con sede en el *Institut National de Recherche Pédagogique* de París (I.N.R.P.). Al igual que el Proyecto MANES y todos los vinculados a éste último, la catalogación de manuales escolares y su ingreso en soporte informático, es una de sus líneas fundamentales de trabajo. De la amplitud temporal, geográfica y de tipos de textos escolares, da cuenta este objetivo: “C’est l’ensemble des manuels scolaires édités en France et dans les territoires sous contrôle français depuis 1789 que recense la banque EMMANUELLE. Sont concernés tous les ouvrages non périodiques destinés à une utilisation pédagogique en milieu scolaire, quels que soient la discipline, le niveau –sauf le supérieur- et le type d’établissement, public ou privé”⁹²

En Alemania, el Instituto *Georg Ecker* de Braunschweig, tiene una importante experiencia en este campo de investigación y, desde 1994, investigadores del Proyecto MANES colaboran con sus miembros.

En Argentina, existen estudios históricos previos sobre textos de lectura. Predomina el análisis de los textos de ciencias sociales y, particularmente, de historia (Braslavsky:1991,1992,1996; Finocchio:1989; Lanza:1990; Ossana:1993; Riekenberg:1991; Romero:1992, entre otros). En el marco del Proyecto MANES, se está desarrollando, entre otros, el Proyecto HISTELEA: “Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: del Catón catequístico al ordenador”, en la Universidad Nacional de Luján y “La incidencia de los libros de texto en las representaciones sobre el mundo aborigen”, en la Universidad Nacional del Nordeste.⁹³

⁹⁰ UNED Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada “Proyecto MANES: Los manuales escolares en la España contemporánea (1808-1990)”, Madrid, febrero de 1998, mimeog., pp. 2-3.

⁹¹ Consultar nómina en ídem, pp. 8.

⁹² En UNED Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada “Proyecto MANES: Los manuales escolares en la España contemporánea (1808-1990)”, Madrid, 1997, mimeog. Anexo: “La Banque Emmanuelle”, pp. 23.

⁹³ CUCUZZA, R. (1997) “Proyecto de investigación HISTELEA: Historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina: del Catón catequístico al ordenador”, Universidad Nacional de Luján, mimeog. y ROSSO, L. “La relación entre el blanco y el aborigen en el currículum escolar. El aborigen en los textos escolares (1951-1994). Beca de Investigación de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, Argentina. Dirección: Lic. T. ARTIEDA y ARTIEDA, T. (1998) “Anteproyecto...”, op. cit.



6. BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. (1987) *Educación y poder*, Madrid, Ediciones Paidós/M.E.C.
- ARTIEDA, T.L. (1998) "Anteproyecto de investigación: La incidencia de los libros de texto en las representaciones sobre el mundo aborigen". Presentado al Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, Madrid, mimeog.
- BARCO, S. (1989) "Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica", *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, A.G.C.E., núm. 12 (mayo-junio 1989), pp. 7-23.
- BARRANCOS, D. (1996) "Problemas de la 'historia cultural'. Triangulación y multimétodos". En Cucuzza, H. R. (comp.) *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 147-169, pp. 162-163.
- BRASLAVSKY, C. (1991) "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989". En RIEKENBERG, M. (comp.) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts.
- (1992) *Los usos de la historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*, Buenos Aires, Flacso.
- (1996) "Los usos de la Historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas (1916-1930)". En CUCUZZA, H. R. (comp.) *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- COLLINGWOOD, R.G. *Idea de la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, ediciones Akal, 2ª. edición.
- CUCUZZA, H.R. (1996) "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación". En Cucuzza, H.R. *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 124-146.
- CUCUZZA, R. (1997) "Proyecto de investigación HISTELEA: Historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina: del Catón catequístico al ordenador", Universidad Nacional de Luján, mimeog.
- CHARTIER, A.M. y HEBRARD, J. (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, editorial Gedisa.
- CHARTIER, R. (1995) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, editorial Gedisa.
- CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En *Revista de Educación*, op. cit., pp. 59-112.
- CHOPPIN, A. (1980) "L'Histoire des manuels scolaires: une approche globale". En *Histoire de l'éducation*, Nº 9 (décembre, 1980), pp. 1-25.
- DE ALBA, A. (1995) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- DUSSEL, I. (1992) "Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el curriculum



- argentino, 1867-1920", *Revista Propuesta Educativa*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Año 4, N° 7 (1992), pp. 87-92.
- DURKHEIM, E. (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 2ª. Edición, pp. 382.
- ENGLUND, T. (1991) "Replanteamiento de la Historia del Currículum: hacia una nueva orientación teórica". En *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295 (1991), pp. 113-132.
- ESCOLANO, A. (1997) "La historiografía educativa. Tendencias generales". En ----- (1998) "Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional", Universidad de Valladolid, Documento de circulación interna, Proyecto MANES, Madrid, España., mimeog.
- FINOCCHIO, S. (1989) "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media". En *Propuesta Educativa*, núm. 1 (1989), Buenos Aires, FLACSO, PP. 51-63.
- FOUCAULT, M. (1996) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México-Madrid, Siglo XXI editores, 24ª. edición.
- FRANKLIN, B.M. (1991) "La Historia del Currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación". En *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Ciencia, España, N° 295 (1991), pp. 39-58.
- GABRIEL, N. de y VIÑAO FRAGO, A. (eds.) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Editorial Ronsel, pp. 51-84.
- GARCIA, R. (1986) "Conceptos básicos para el estudio de los sistemas complejos". En LEFT, E. *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, México, editorial Siglo XXI.
- GARCIA, R. (1997) "Análisis constructivista de los conceptos básicos de la ciencia". En GARCIA, R. (coord.) La epistemología genética y la ciencia contemporánea, Barcelona, editorial Gedisa, pp. 45-67.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Ediciones Paidós/M.E.C.
- GOLDMANN, L. "Epistemología de la Sociología". En Piaget, J. y otros *Epistemología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, edit. Proteo, 1972, pp. 66-87.
- GOODSON, I. (1995) *Historia del currículum*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- HOBSBAWM, E. (1998) *Sobre la historia*, Barcelona, Editorial Crítica (Grijalbo Mondadori).
- JOHNSON, E. B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, ediciones Pomares-Corredor.
- LADRIERE, J. (1977) *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Editorial Unesco.
- LEON, A. (1985) *La historia de la educación en la actualidad*, París, UNESCO.



- LUCARELLI, E. (1993) *Regionalización del currículum y capacitación docente*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- LUNDGREN, U.P. (1992) *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Ediciones Morata.
- MEZA, M. (1962) *Historia de las primeras escuelas del Chaco. Año 1872-1910*, Resistencia, Consejo General de Educación de la provincia del Chaco.
- MOLLIS, M. "El uso de la comparación en la Historia de la Educación". En CUCUZZA, H.R. (comp.) (1996), op. cit., pp. 184-206.
- MORIN, E. (1992) *El paradigma perdido*, Barcelona, Editorial Kairós.
- NARODOWSKI, M. (1996) "La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas". En MARTÍNEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M. (comp.) *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- NÓVOA, A. "La nouvelle histoire américaine de l'éducation", *Histoire de l'Education*, Paris, I.N.R.P., núm. 73 (1997), pp. 3-48.
- OSSANNA, E. (1993) "Los libros de texto para la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina". En *Propuesta Educativa*, núm. 8, Año 5, Buenos Aires, FLACSO.
- PIAGET, J. (1969) *El estructuralismo*, Buenos Aires, editorial Proteo.
- RIEKENBERG, M. (comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts.
- ROMERO, L. A. (1992) "América Latina desde los textos germanos: una melodía de dos notas y muchos silencios". En *Propuesta Educativa*, núm. 7, Año 4, Buenos Aires, FLACSO.
- SABATO, H. (1992) "Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares". En *Propuesta Educativa*, núm. 7, Año 4, Buenos Aires, FLACSO.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (1991) "El currículum oculto en los textos. Una perspectiva semiótica". *Revista de Educación*, núm 296, pp. 245-259.
- SAMAJA, J. (1996a) *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, 2ª. Ed., 2ª. reimp., Editorial Eudeba.
- (1996b) *El lado oscuro de la razón*, Buenos Aires, editorial Episteme.
- Traducción de HEGEL "Propedéutica filosófica". 1808-1813. Edición interna para los cursantes de la Maestría en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica, Centro de Estudios de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNNE, Argentina, 1997, mimeog.
- SIMON, H. (1974) *La ciencia de lo artificial*, Barcelona, editorial ATE.
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo curricular*, Madrid, Ediciones Morata, 3era. edición.
- TIANA FERRER, Alejandro (1988): *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, UNED (Colección Cuadernos de la UNED, Nº 63).



TORRES, C. (1981) "Materiales para una historia de la sociología de la educación en América Latina". En GONZALEZ R., G. y TORRES, C. (eds.) *Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas*, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 77-107.

UNED Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada "Proyecto MANES: Los manuales escolares en la España contemporánea (1808-1990)", Madrid, febrero de 1998, mimeog.

VIDIGAL, L. (1996) "Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890-1945)". En NOVOA, A. y otros (eds.) *Para uma História da Educação Colonial*, Porto e Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-EDUCA, pp. 379-420.