



# LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Décio Gatti Júnior, Carlos Monarcha y Maria Helena Camara Bastos  
(organizadores)

**Fahrenheit** Publishing House

EDUFU Editora da  
Universidade Federal  
de Uberlândia

Colección Studio, n. 14

# Colección Studio, n. 14

## Edita

FahrenHouse  
Valle Inclán, 31  
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)  
www.fahrenhouse.com

## © De la presente edición:

FahrenHouse  
y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

**ISBN (PDF):** 978-84-120317-2-0

## Título de la obra

La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional

## Organizadores

Décio Gatti Júnior, Carlos Monarcha y Maria Helena Camara Bastos

## Diseño y composición

Iván Pérez Miranda

## Traducción (capítulos 3-9)

Maria Célia Romes de Lima

## Cómo referenciar esta obra

Gatti Jr., D., Monarcha, C., & Bastos, M. H. C. (Orgs.). (2019). *La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional*. Salamanca: FahrenHouse.

## Materia IBIC

JN- Educación Pedagogía  
JNB- Historia de la Educación

Fecha de publicación: junio de 2019

Esta obra fue editada originalmente en papel en portugués en el año 2009 con el título *O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional* (Urbelândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, ISBN: 978-85-7078-234-2), dentro de la colección «História, Pensamento e Educação».

## Comité científico de la Colección Studio

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada); Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy); Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); Tamar Groves (University of Extremadura. Spain); José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain); Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal); Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy); Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina); Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain); Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain); Roberto Sani (University of Macerata. Italy); Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain)

*Este libro ha sido coeditado con EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.*

# TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	5
<i>Décio Gatti Júnior, Carlos Monarcha y Maria Helena Camara Bastos</i>	
CAPÍTULO 1	
La Enseñanza de la Historia de la Educación en Argentina y el Tránsito Hacia el Espiritualismo Católico: instituciones, currículo y actores (1900-1962)	11
<i>Adrián Ascolani</i>	
CAPÍTULO 2	
La docencia de la Historia de la Pedagogía/Historia de la Educación en España: institucionalización, textos y rutas (Español)	39
A Docencia da História da Pedagogia/História da Educação em Espanha: institucionalização, textos e rotas (Gallego)	69
<i>Antón Costa Rico</i>	
CAPÍTULO 3	
Prácticas de Escritura de la Historia de la Educación: el tema de la Escuela Nueva en los manuales de autores brasileños	99
<i>Carlos Monarcha</i>	
CAPÍTULO 4	
Investigar la Enseñanza de Historia de la Educación en Brasil: categorías de análisis, bibliografía, manuales didácticos y programas de enseñanza (Siglos XIX y XX)	129
<i>Décio Gatti Júnior</i>	

CAPÍTULO 5	
La Historia de la Educación y la Enseñanza Postsecundaria en los Estados Unidos (1840 - 1910)	173
<i>Karl Lorenz</i>	
CAPÍTULO 6	
Paroz, Compayré, Rousselot: manuales de Historia de la Educación en Circulación en Brasil (Siglo XIX)	199
<i>Maria Helena Camara Bastos</i>	
CAPÍTULO 7	
Tendencias de la Enseñanza e Investigación en Ceará en el Campo de la Historia de la Educación	235
<i>Maria Juraci Maia Cavalcante</i>	
CAPÍTULO 8	
El Enseñar y el Aprender Historia de la Educación (Rio Grande do Norte, 1965-1969)	261
<i>Marta Maria de Araújo</i>	
CAPÍTULO 9	
La Historia de la Educación y su Enseñanza	277
<i>Rogério Fernandes</i>	

## PRESENTACIÓN

La idea de reunir estudios que tuvieran como temática la enseñanza de Historia de la Educación en una única obra surgió, inicialmente, como desdoblamiento de una articulación que resultó en la comunicación coordinada presentada en el «V Congreso Brasileño de Historia de la Educación» (Aracaju, Sergipe, del 9 al 12 de noviembre de 2008). Bajo el título de «Lugares, Tiempos y Saberes de Historia de la Educación en Brasil: fundamentos de la investigación, prácticas docentes, manuales didácticos, contenidos y desafíos actuales (1930-2000)» reunió parte de los autores que colaboran en la presente antología: Décio Gatti Júnior, de Minas Gerais; Carlos Monarcha, de São Paulo; Maria Helena Camara Bastos, de Rio Grande do Sul; Maria Juraci Maia Cavalcante, de Ceará; Marta Maria de Araújo, de Rio Grande do Norte.

De esa articulación inicial, completa desde el punto de vista regional brasileño, se desarrolló la idea de buscar colaboraciones de investigadores extranjeros que pudieran producir estudios en la referida temática, a saber: Adrián Ascolani, de Argentina; Antón Costa Rico, de España; Karl Lorenz, de Estados Unidos; Rogério Fernandes, de Portugal.

En el texto «La enseñanza de la Historia de la Educación en Argentina y el tránsito hacia el espiritualismo católico: instituciones, currículo y actores (1900-1962)», Adrián Ascolani, de la Universidad Nacional de Rosario, parte de la idea de que la Historia de la Educación es un campo de estudios cuya institucionalización, en Argentina, se remonta al inicio del Siglo XX, en las cátedras del profesorado universitario para la enseñanza secundaria y del profesorado de la Escuela Normal. En disonancia con las investigaciones historiográficas de aquella época, en la primera mitad de ese siglo, sobresalió la función pragmática de la disciplina, cuyos contenidos tendieron a ser de

Historia de las ideas. Las filosofías espiritualistas, el trascendentalismo y el nacionalismo católico han predominado en los manuales de estudios específicos, escritos por autores nacionales.

En «A docencia da História da Pedagogia/Historia da Educación en España: institucionalización, textos e rotas», de Antón Costa Rico, de la Universidad de Santiago de Compostela (España) se presentan elementos que permiten conocer la génesis, el desarrollo y el impacto de la institucionalización de la enseñanza de la disciplina Historia de la Pedagogía/de la Educación, a lo largo del siglo XX, en España. De acuerdo con el autor, esa enseñanza ha condicionado la edición de manuales de Historia de la Pedagogía que, en este texto, están catalogadas y analizadas, siguiendo procedimiento pautado, sobre todo, por la cronología histórica occidental y por las ideas de evolución y de progreso civilizatorio. Más que de prácticas educativas (analizadas e interpretadas), una Historia de las Ideas y de formulaciones «racionales» o «espirituales».

Bajo el título «Prácticas de escritura de la Historia de la Educación: el tema de la Escuela Nueva en los manuales de autores brasileños», Carlos Monarcha, de la Universidade Estadual Paulista (Campus de Araraquara), presenta un estudio centrado en el análisis comparativo de manuales de enseñanza de Historia de la Educación e Historia de la Pedagogía, producidos por brasileños y publicados entre las décadas de 1910 y 1960. El término de comparación elegido fue el de la Escuela Nueva, símbolo del choque antiguo/moderno, originado por la aguda percepción, imaginaria o real, de otras y nuevas temporalidades histórico-culturales en marcha.

Décio Gatti Júnior, de la Universidade Federal de Uberlândia, contribuye con el texto intitulado «Investigar la enseñanza de Historia de la Educación en Brasil: categorías de análisis, bibliografía, manuales didácticos y programas de enseñanza (siglos XIX y XX)», en el cual presenta reflexiones respecto a la hermenéutica y la heurística que, en el ámbito de la Historia de las Disciplinas, permean las investigaciones, y están directamente relacionadas con el proceso de investigación más amplio sobre los condicionantes histórico-sociales, a los cuales se vinculan los procesos de génesis, desarrollo, consolidación e incluso de crisis de la Historia de la Educación como disciplina formativa en las instituciones escolares y universitarias destinadas a la formación de profesores en Brasil. En cuanto a la cuestión de las fuentes, el texto incluye la presentación de listas preliminares que contienen la bibliografía relacionada con la temática específica de la enseñanza de Historia de la Educación, bien como la

relación, también preliminar, de los manuales de enseñanza de la disciplina en circulación en Brasil y, por fin, el registro básico acerca de los programas de enseñanza vigentes en la actualidad para la disciplina.

El texto de Karl Lorenz, de la «Sacred Heart University», Estados Unidos, intitulado «La Historia de la Educación y la enseñanza postsecundaria en los Estados Unidos (1840-1910)» traza la evolución de la materia Historia de la Educación en los Estados Unidos en el siglo XIX y a principios del siglo XX. Asocia el desarrollo de la disciplina en los cursos de formación docente, en instituciones postsecundarias, y la transformación de sus contenidos evidenciada en manuales didácticos, desde 1840, fecha que marca la Historia de la Educación como materia de profesionalización del magisterio, hasta 1910, cuando la presentación de los contenidos asume una orientación más objetiva. Las fechas delimitan un período en que la Historia de la Educación emergió como un estudio básico en la formación de profesores de primer y segundo grados, y de profesionales en el nivel de postgrado.

En «Paroz, Compayré, Rousselot: manuales de Historia de la Educación en circulación en Brasil (Siglo XIX)», Maria Helena Camara Bastos, de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, toma los manuales como instancias de producción y de circulación de saberes de una disciplina o área de conocimiento, en que permite identificar las permanencias y huellas que hasta hoy definen la disciplina Historia de la Educación en los cursos de formación de profesores. Por su contenido y estructura, los *libros de texto* indican una tradición disciplinar adoptada a lo largo del siglo XX y hasta hoy presente. Prosigue, de esa manera, en las investigaciones sobre manuales de Historia de la Educación, que contribuyeron a la constitución del área en Brasil, examinando en el referido estudio los manuales de Paroz, Compayré y Rousselot. Esas obras, en su mayoría, resultaron de cursos impartidos por los autores en escuelas normales y/o en Universidades, con el propósito de instrumentalizar, por la ciencia, las prácticas pedagógicas, afirmando la pedagogía como ciencia de la educación y legitimando las ideas de los educadores privilegiados como objeto de estudio.

Maria Juraci Maia Cavalcante, de la Universidade Federal do Ceará, en esta antología colabora con el estudio sobre «Tendencias de la enseñanza y de la investigación en Ceará en el área de la Historia de la Educación», en el cual trata la enseñanza de la disciplina en los últimos cuarenta años. Destaca la orientación pedagógica, la historiografía adoptada y las prácticas diferenciadas en los cursos de licenciatura y postgrado. Da énfasis a los

hitos cronológicos de renovación del área en cuanto a la transición de la enseñanza para la investigación; la coexistencia curricular de dos tendencias; formación de grupos y eventos de investigación; balance de la producción de investigación del NHIME/UFC. Además, resalta la necesidad urgente de una aproximación entre la enseñanza y la investigación en Historia de la Educación en los cursos de grado y postgrado.

En «El enseñar y el aprender Historia de la Educación (Rio Grande do Norte, 1965-1969)», Marta Maria de Araújo, de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, objetiva discutir los conocimientos tratados y las problemáticas abordadas en Historia de la Educación de 1965 a 1969, período en que la profesora Vanilda Paiva impartió la materia Historia de la Educación Oriental y Griega en el curso de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal, posteriormente agregada a la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). El cuaderno de Historia de la Educación Oriental y Griega, perteneciente a la alumna Maria Estela Costa Cruz, con fecha de 1966; el Programa de Historia de la Educación Oriental y Griega (1966) y una entrevista de Paiva (2008), entre otras, son las fuentes documentales que componen la investigación.

Por fin, Rogério Fernandes, fallecido en 2010, era profesor catedrático jubilado de la Universidade de Lisboa y en el año 2009 era profesor invitado de la Universidade Lusófona de Humanidades y Tecnología (Lisboa), en el estudio intitulado «La Historia de la Educación y su enseñanza», revisita algunos discursos tradicionales sobre la Historia de la educación, destacando las transformaciones relevantes que ocurrieron en el respectivo plan curricular, y finaliza su intervención con una pregunta respecto al lugar de la disciplina en el campo del saber histórico. El texto recupera algunos desarrollos sobre un tema que aún perdura en la actualidad. En Portugal, la formación de profesores de educación básica y posbásica sigue siendo la función tradicional reconocida de la Historia de la Educación. Sin embargo, no todas las instituciones de formación de maestros incluyen la disciplina en el elenco de sus actividades de teorización.

La presente antología pretende ser una muestra inicial de los esfuerzos de estudio y de investigación desarrollados en Brasil y en el extranjero, hacia la temática de la Historia de la Enseñanza de Historia de la Educación. Sin embargo, desea, además, contribuir al fomento de la investigación en este campo del conocimiento, con articulación cada vez más consistente en términos teóricos y metodológicos que, en cierta manera, impulsa el esfuerzo comenzado en el ámbito del Grupo de Estudios e

Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación (GEPEDHE por su sigla en portugués), registrado, desde 2008, en el Directorio de los Grupos de Investigación de Brasil del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

*Décio Gatti Júnior*  
*Carlos Monarcha*  
*Maria Helena Camara Bastos*  
Organizadores

*Página intencionadamente en blanco.*

## CAPÍTULO 1

# LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA Y EL TRÁNSITO HACIA EL ESPIRITUALISMO CATÓLICO: INSTITUCIONES, CURRÍCULO Y ACTORES (1900-1962)

*Adrián Ascolani<sup>1</sup>*

**E**n el terreno de la docencia, el surgimiento de la Historia de la Educación como disciplina fue paralelo en época al interés investigativo sobre la historia política de la educación pública argentina, pero estando reservada al profesorado normal y secundario, desde su primera aparición en el plan de estudios de 1901, ya que recién en 1948 tomó estatuto propio como materia de la formación de maestros –consideréense sinónimos los términos *materia*, *asignatura* y *disciplina*, así como *ciclo superior* y *curso superior* del magisterio.

Esta demora en valorar la necesidad de su inclusión en el currículo tenía varias causas. En primera instancia, por la combinación de una

---

<sup>1</sup> Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor titular de la Universidad Nacional de Rosario. Director del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. E-mail: aascolani@yahoo.es.

visión enciclopédica de lo que debía ser el currículum del magisterio, en cuanto a las diferentes disciplinas escolares que debía manejar, con una intencionalidad pragmática que valoraba esencialmente la práctica de la enseñanza por sobre la formación intelectual reflexiva del futuro maestro. Por otro lado, la fuerte influencia que la Filosofía ganó entre los pedagogos argentinos desde la segunda década del siglo XX, favoreció la preeminencia de la Historia de la Pedagogía con respecto a la Historia política y social de la Educación, como objeto de enseñanza, siendo este un rasgo que se consolidará, permaneciendo casi inmutable hasta fines de la década de 1980, con excepción de la enseñanza universitaria, que experimentó algunos cambios coyunturales desde mediados de la década de 1950.

En el mismo período, la historia de la educación argentina ocupó un lugar secundario, tocándole ser un complemento final de la Historia general de la educación, en la que se privilegió la historia de las ideas pedagógicas europeas, o bien fue fragmentada con pobre criterio institucionalista e incluida como contenido sintético e introductoria en la materia Política Educacional y Organización Escolar.

En otros trabajos hemos reconstruido el surgimiento del campo de investigación de la historia de la educación argentina, asociado al interés por la Historia política nacional, como aspecto particular de los conflictos entre liberales y conservadores-católicos, y de las dificultades y progresos para la institucionalización del Estado y organización de la sociedad civil (Ascolani, 1999; 2002). En esta oportunidad observaremos las contingencias de la consolidación de la Historia de la Educación en los programas oficiales, sus vinculaciones con las teorías filosóficas y pedagógicas, y su relación con la difusión ideológica de las doctrinas nacionalistas, y con las políticas justicialistas (1946-1955) o antiperonistas inmediatamente posteriores. Utilizaremos como fuente fundamental, para reconstruir esta historia del pensamiento y del currículum, los manuales de estudio del magisterio primario, que también fueron utilizados en la formación de profesores secundarios y universitarios.

## **1. La institucionalización de la Historia de la Educación como disciplina en la formación docente**

En la primera mitad del siglo XX, las instituciones de formación de docentes fueron esencialmente públicas: la Escuela Normal, que expedía el título de «maestro» habilitando para la enseñanza primaria, pudiendo

ser de jurisdicción nacional o provincial, contando solo algunas escuelas con Profesorado Normal; los profesorados secundarios universitarios –de los cuales se destacan por ser precursores los de La Plata y Buenos Aires–; y los profesorados no universitarios, particularmente el Instituto Nacional del Profesorado, de Capital Federal, que surgieron para dar formación pedagógica a los egresados universitarios y rápidamente constituyeron sus propias carreras profesoras en las diversas disciplinas. El Profesorado Normal –nivel creado en 1887– tuvo como misión formar a quienes serían docentes de las escuelas normales de maestros e inspectores de la enseñanza Primaria y Normal, mientras que los profesorados universitarios y del Instituto debían crear el cuerpo docente para la enseñanza secundaria –Colegio Nacional (bachillerato) y Escuela Nacional de Comercio–. La necesidad de que el docente de la universidad tuviese estudios pedagógicos sería una preocupación posterior, pues la Carrera de Ciencias de la Educación y los Ciclos de formación docente surgieron a mediados del siglo, con excepción de la Universidad de la Plata, que tuvo esa carrera desde la década de 1920, creada sobre la base de la Sección Pedagógica (1906) y transformada en Facultad de Ciencias de la Educación (1914) (Dabat, p. 165). La Universidad de Buenos Aires también constituyó en la década de 1930 una carrera de Pedagogía, sobre la base de la Sección de Didáctica, pero recién en 1957 fue creada la Carrera de Ciencias de la Educación, con un currículo más adecuado a los avances de las ciencias humanas y sociales de su época.

La inclusión de la historia de la educación como objeto de la enseñanza en los profesorados ha tenido un orden no planeado, resultante de algunos criterios con continuidad temporal durante toda la primera mitad del siglo XX, relativos a la importancia de un saber específico más profundo sobre la pedagogía y el funcionamiento del sistema educativo, pero también fue consecuencia contingente de las sucesivas reformas curriculares que afectaron a las Escuelas Normales, y de las orientaciones de los catedráticos, en la Universidad.

### 1.1. La formación de Profesores Normales

El título de Profesor Normal se obtenía, durante la primera mitad del siglo XX, aprobando un curso de diversas materias, de tres años de duración. Era requisito para su ingreso poseer el título de *maestro normal*, que requería cuatro años de estudio, y tenía como estricta finalidad la enseñanza en el

nivel primario. Un estudio del currículo de esta formación no es tarea sencilla, pues desde 1900 hasta 1916 hubo sucesivos cambios de planes de estudio: 1900, 1902, 1903, 1905, 1911, 1914 y 1916. Además, en el lapso que va entre estas dos últimas fechas, las escuelas normales dejaron de depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, pues pasaron a la órbita del Consejo Nacional de Educación, un organismo colegiado que gobernaba la instrucción primaria, con bastante autonomía técnica con respecto a aquel ministerio, del cual dependía.

Con la reforma de planes realizada por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco, en enero de 1900, se creó la asignatura Historia de la Educación, en el tercer año del Profesorado Normal (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1903, cuadro n. 16), pero, en agosto del año siguiente, el ministro J. E. Serú hizo una nueva reforma, y esa materia fue suprimida.

En 1903 el ministro Juan R. Fernández reestructuró el Curso de Profesorado, pero sin incluir Historia de la Educación, sin embargo, la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1910, pp. 465-466) mantuvo en su plan de estudios la materia Historia de la Educación. El plan de estudios de 1905, propuesto por el ministro Joaquín V. González, tenía una justificación voluminosa, y se proclamaba a favor de la enseñanza experimental, no memorística y adecuada a las necesidades nacionales; en cuanto a la carrera docente, bregaba por un equilibrio entre la arraigada práctica de la enseñanza y la formación integral, intelectual, del maestro y profesor, potenciando la Pedagogía, que en el Profesorado Normal trataría la «Ciencia de la educación práctica y crítica» e iría acompañada de Historia de la Civilización. Los estudios de Profesor Normal se reducían a seis años (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1906, pp. 553-554).

La reforma de 1914 incluyó nuevamente la Historia de la Educación. La elaboración del plan y de los programas analíticos había sido encomendada a una comisión compuesta por el inspector general de Escuelas Normales, por los directores de las escuelas normales de profesores y por otros directivos, lo cual revela que en esta jerarquía de educadores había un reconocimiento por esa disciplina, que no debe exagerarse pues, en 1917, la Inspección general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial entendía que ese plan era fundamentalmente de enseñanza práctica y experimental (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1917, pp. 14-15). Se fijaron para estas escuelas dos orientaciones, Ciencias y Letras,

que se mantendrían en el futuro. Si se observan los programas analíticos de la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas, se aprecia que el mencionado carácter instrumental del «curso de pedagogía» era cierto, pues las observaciones, los informes de clases y de las alumnas, los planes de lecciones y de crítica ocupaban un lugar considerable, no obstante es interesante observar que los aspectos «teóricos» se referían –además de lo específico de la enseñanza de las lenguas vivas– a la Historia de la Educación, cuyo contenido era el siguiente: «Síntesis que abarca desde los tiempos antiguos hasta nuestros días. Estudio crítico de los diferentes sistemas educativos, de las obras de los grandes educadores y descripción de algunos institutos célebres en los diferentes períodos de la historia. Fin: Desentrañar de los diferentes sistemas las verdades eternas y reunir los elementos de una teoría definitiva» (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1916).

El ministro Carlos Saavedra Lamas presentó al Congreso, en 1916, un proyecto de ley que hubiera significado una reforma profunda de todo el sistema educativo, pero no fue sancionado debido al fracaso electoral de su partido político en los comicios de ese año. Este proyecto proponía establecer, en la formación del profesorado normal, la materia Ciencia de la Educación –inspirado en la que se dictaba en la Universidad de Buenos Aires, que luego se analizará–, compuesta en parte por contenidos históricos (Congreso de la Nación, Cámara de Senadores, 1916, p. 120). El gobierno electo, de la Unión Cívica Radical, impidió que el proyecto se convirtiera en ley, y ratificó los planes de estudios de 1914 (Congreso de la Nación, 1918, p. 611), que fueron confirmados en la siguiente reforma, de 1923, permaneciendo vigentes cuanto menos un decenio más –y presumiblemente hasta 1953, cuando los profesorados normales fueron convertidos en Institutos del Profesorado Secundario–. En esos planes las materias pedagógicas se dictaban progresivamente, desde el primer año del curso del magisterio (Pedagogía y Observación, Metodología y Práctica de la enseñanza); las materias del Curso de Profesores eran Historia de la Educación (6.º año), Legislación escolar, argentina y comparada (7.º año), además de continuar la Práctica de la enseñanza (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1935, cuadro n. 21).

De las cien escuelas normales fundadas entre 1870 y 1930, solo once y la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas «Juan R. Fernández», de Capital Federal tuvieron estudios profesoriales antes de mediados de 1930, pero solo en cinco se mantuvieron para esa última fecha: escuelas normales

de profesores «Mariano Acosta» y «Roque Saens Peña» de Capital Federal; Normal Superior de Paraná; Normal de Profesores «Nicolás Avellaneda» de Rosario, y de Profesores de Corrientes. La de Paraná y la de Lenguas Vivas siempre tuvieron profesorado, pero en las otras dos escuelas funcionó, respectivamente, desde 1914 y 1918. En las escuelas donde fue suprimido, existió desde mediados de la década de 1910 hasta 1931, y su eliminación se relacionó con los costos de mantenimiento y con las menores posibilidades laborales. Los profesados normales suprimidos en 1931 fueron: Santiago, Salta, Rio IV y La Plata (1915), Tucumán (1917) y n.º 3 de Rosario (1923). (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1935, cuadro n. 23). Los estudios de profesor normal eran seguidos por un número discreto de maestros, por lo tanto la necesidad de libros de texto de historia de la educación era sumamente restringida, desfavoreciendo las ediciones nacionales con este destino. Compárense, en el cuadro siguiente, la matrícula del cuarto año – último de la formación de maestros– con los siguientes, correspondientes a la formación del profesor normal:

**Escuelas Normales.** Inscripción de alumnos en 1932.

<b>Año</b>	<b>Cantidad de varones</b>	<b>Cantidad de mujeres</b>
4.º	681	3.004
5.º	68	185
6.º	65	130
7.º	27	82

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1935, cuadro n. 25.

Los estudios del Profesorado Normal se mantuvieron sin grandes cambios en lo que respecta a la Historia de la educación en la década del 40. En 1951, solo la Escuela Normal de Profesores n.º 1, de Capital Federal, tenía la materia en forma autónoma en el segundo año del Ciclo Superior, mientras que las demás escuelas de este tipo –n.º 2 de Capital Federal y las de Córdoba, Rosario, San Juan y Santiago del Estero– dictaban Historia de la Educación y Práctica de la Enseñanza en el segundo año, como parte de una materia que se llamó Ciencia de la Educación. En 1953, las Escuelas Normales de Profesores pasaron a regirse con el Plan de estudios de los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario (Ministerio de Educación de la Nación, 1951, pp. 152-167).

## 1.2. La formación de Profesores Secundarios

La creación de las carreras de Profesorado de Enseñanza Secundaria en las instituciones universitarias fue progresiva. Primero lo hicieron las universidades de Buenos Aires y La Plata, más tarde las de Tucumán, de Córdoba y de Cuyo. Aquí se tratará solo la primera, por ser la que más ha influido en la formación docente argentina en lo que se refiere a Historia de la Educación. Esta fue una asignatura específica, solo y temporalmente, desde 1906, en la Universidad Nacional de La Plata, mientras que en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires fue parte de los contenidos de la asignatura «Ciencia de la Educación». En 1901, la materia Ciencia de la Educación se dictaba en el último año de las dos carreras de esa Facultad: Profesor de Historia y Geografía, y Doctor y Profesor en Filosofía, literatura y lenguas clásicas (Congreso de la Nación, 1901, pp. 35-36).

A comienzos del siglo XX, esta materia tuvo un sesgo exclusivamente pedagógico, acorde a la orientación del catedrático titular, Francisco A. Berra –que a la vez fue en esos años inspector general de escuelas de la provincia de Buenos Aires, y uno de los pedagogos más eminentes desde el Congreso Pedagógico de 1884 (Cucuzza, 1986, pp. 82-83; Pineau, 1997, p. 79)– y su función precisa era capacitar a los profesores secundarios. En 1905, esta cátedra fue concursada, ocupando el cargo de profesor titular Carlos Octavio Bunge, un joven abogado nacido en 1875, destacado por su formación intelectual amplia y por su asiduo trabajo como publicista, ensayista y promotor de los estudios socio-antropológicos. En 1901 había publicado una obra que llegó a tener repercusión internacional, titulada *La Educación (Tratado general de Pedagogía)*, que tendría seis ediciones corregidas, hasta la última versión, en tres tomos, publicada en 1920, tras su prematura muerte en 1918. La obra era un verdadero tratado, y el *Libro I, La Evolución de la Educación*, «fue el libro casi oficial de los alumnos» de Ciencia de la Educación, por su estrecha relación con el programa de la materia, según testimonió Carlos Saavedra Lamas, el notorio prologuista de la sexta edición. Dispuesto a convertir la materia en «una historia y estado actual de la educación», progresivamente fue eliminando del programa los contenidos sobre psicología, lógica, moral, metodología de la enseñanza –desarrollados en aquel libro–, puesto que eran dictados en otras materias, algunas creadas en esos años. El primer programa analítico, de 1906, puede considerarse de transición con el elaborado por F. Berra, a saber: «I Concepto de la Educación. II Evolución de la educación. III La literatura pedagógica.

IV Educación del carácter. V Educación religiosa y política. VI Educación clasicista y educación moderna. VII Educación de la mujer. VIII Educación de los anormales pedagógicos. IX Concepto de la metodología y las críticas pedagógicas. X Organización de la Instrucción Universitaria» (Bunge, 1920, p. 16). El programa de 1916, en cambio, muestra una clara orientación historiográfica: «I Definición de la educación; II La educación en Grecia y en Roma; III La educación en la edad media; IV La pedagogía del renacimiento; V La educación moderna. Sus caracteres generales; VI Educación clásica y educación moderna; VII Educación ética y estética; VIII La Instrucción Pública; IX Estado actual de la enseñanza en la República Argentina» (Bunge, 1920, p. 18). La erudición y originalidad de los contenidos dictados por C. Bunge, que quizás fue el único intelectual que trató a la historia de la educación desde una perspectiva analítica positivista, asociándola con el debate teórico de las ciencias sociales y humanas que emergían en ese momento, es confirmada por el testimonio de época dejado por Carlos Saavedra Lamas, quien observó su capacidad para no quedar sujeto al pensamiento de los positivistas Herbert Spencer, Alexander Bain o Roberto Ardigó (Ascolani, 2001, pp. 196-197).

A Bunge le sucedió en su cátedra otro prestigioso funcionario del sistema educativo, Juan P. Ramos, que poco tiempo atrás había elaborado el primer compendio sobre el pasado educacional argentino, publicado en 1910, aunque sin intenciones de que fuese un texto didáctico, y como resultado de la disponibilidad de información estadística e institucional que le proporcionaba su participación en el gobierno de la educación. Siendo un espiritualista militante, la línea interpretativa de la materia difirió sustancialmente, optando por desarrollar una historia de la pedagogía, en base al tratamiento minucioso de determinados clásicos. En 1933, por ejemplo, junto a Juan Mantovani –profesor adjunto de la cátedra–, empleó el siguiente programa:

Miguel de Montaigne. I Vida y obra. II Su filosofía de la vida y del hombre. Su posición en el pensamiento universal. III Su obra educacional. Análisis de los elementos filosóficos y empíricos que le sirven de base. IV Sus principios. V Sus fines. Trascendencia de la idea de cultura de las facultades superiores del espíritu.

Jean Jacques Rousseau. VI Vida y obra. VII Su filosofía de vida – de la sociedad – de la religión – de la literatura. XVIII Su obra educacional. Análisis objetivo. IX Sus principios generales. X Sus principios particulares: a) Educación natural; b) Educación negativa c) Educación positiva. XI Su concepto de la

evolución natural de las formas diversas que la educación reviste: a) En el individuo en particular; b) En el hombre en general; c) En relación con la edad, disposiciones del primero; d) En relación con el desarrollo social del segundo. XII Los límites de la educación. XIII Los fines de la educación. XIV Influencia de las ideas de Rousseau en la teoría educacional posterior a su tiempo. (sic) (Universidad de Buenos Aires, 1933, pp. 213-215).

En la misma Facultad de Filosofía y Letras, la materia Metodología General y Legislación Escolar, cuyo profesor titular era Julio del C. Moreno –a la vez vicedecano de esa Facultad–, y el profesor adjunto era Juan E. Cassani, tenía un programa compuesto por 13 unidades, dividido en dos partes: una de Metodología de enseñanza, con muy escuetas referencias históricas sobre las *formas de enseñanza* y el *profesor*, y otra parte de Legislación Escolar, que tenía una unidad específicamente sobre historia de la educación argentina, con una bibliografía de obras nacionales que puede considerarse aceptablemente completa:

XI - La instrucción secundaria en la República Argentina. Antecedentes históricos: I, El Coloniaje: la instrucción secundaria en la Universidad de Córdoba; II, La Independencia: la instrucción secundaria en la Universidad de Buenos Aires y las tentativas realizadas en otras provincias (1810-1953); III, Período intermedio (1853- 1865); IV, Organización definitiva (1865-1890); V, Período de ensayos y reforma (1890-1903); VI, Actualidad (1903-1933); Resumen y conclusiones. (Universidad de Buenos Aires, 1933, pp. 213-215).

Estos temas se refieren a la unidad «Ciclo Secundario», que se daría ese año, porque la materia se desarrollaba siguiendo un plan de tres años en total. En consonancia con la línea filosófica de J. P. Ramos, el profesor Juan E. Cassani, director del Instituto de Didáctica de aquella Facultad en las décadas de 1930, 1940 y 1950, también habría desarrollado contenidos de historia de la pedagogía en la cátedra de Pedagogía General. Este pedagogo había fue el primer doctor en educación en Argentina, egresado de la Universidad de La Plata, en 1922, y llegó a ocupar los cargos de rector del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Buenos Aires y decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata –desde 1940 a 1944– (Zanotti, 1987, pp. 15-16; Manganiello y Bregazzi, 1953, p. 322).

Para los alumnos del Profesorado de enseñanza secundaria, normal, especial (en las orientaciones: Filosofía, Historia y Letras) de esta Facultad, en 1951, seguían dictándose Ciencia de la Educación, Metodología y Práctica de la enseñanza, agregándose Legislación escolar en los profesorado de

otras carreras de esa universidad (Ministerio de Educación de la Nación, 1951, pp. 606-614). Es decir que la materia Historia de la Educación no existía, a diferencia de la Universidad Nacional de La Plata, que donde se le destinaban un curso en el Profesorado en Filosofía y Pedagogía, tal como ocurría en las demás carreras de profesorado de otras disciplinas, y en la Universidad Nacional de Tucumán tenía dos cursos de los 8 que componían la Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación; y, más aún, en la Universidad Nacional de Tucumán, cuya Facultad de Ciencias de la Educación –ubicaba en la ciudad de San Luis– tenía la carrera de Pedagogía y Filosofía, con tres materias históricas: Historia de la Educación en la Antigüedad y la Edad Media (lectura y comentario de textos), Historia de la Pedagogía en la Edad Moderna, y Pedagogía contemporánea desde Comte –en 2.º, 3.º y 4.º año respectivamente (Ministerio de Educación de la Nación, 1951, pp. 867 y 945)–. En las Universidades nacionales de Córdoba y del Litoral la materia no figuraba en los ciclos de formación docente de esos años.

Un caso particular de institución formadora del profesorado era el del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Fue creado por decreto del 16 de diciembre de 1904 en Capital Federal, sobre la base del Seminario Pedagógico, con el propósito de canalizar la formación de los egresados de la universidad que quisieran desempeñarse como profesores en la enseñanza secundaria. Inicialmente se trató de un curso teórico-práctico de un año de duración, de aprobación obligatoria para quien quisiera ocupar cátedras en el Colegio Nacional. El decreto de creación hablaba de un curso teórico que consistía en «el estudio de los problemas relacionados con la instrucción y ecuación en los Colegios de Enseñanza Secundaria de la República, de los sistemas y métodos de enseñanza en general y la pedagogía especial de cada una de las materias o grupos de materias de los planes de estudio.» En la reglamentación hecha en enero de 1905 se fijaba un curso general y otro especial de teoría y práctica de la Enseñanza Secundaria. Durante los tres meses iniciales deberían darse dos conferencias semanales sobre temas pedagógicos y didácticos, entre ellos «Los sistemas y métodos de los más sobresalientes pedagogos modernos, desde el siglo XVI, en lo que concierne a la enseñanza secundaria». Los otros temas eran psicología, organización y administración aplicado a ese nivel de enseñanza. Quedaron eximidos de inscribirse en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario los diplomados, doctores o profesores, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, puesto que ya habían cursado la materia Ciencia de la Educación, y además porque en general los egresados de esa

Facultad previamente habían estudiado otras carreras o eran Profesores Normales<sup>2</sup>.

En 1905 el Instituto amplió su oferta curricular, agregando otros cursos teóricos de diferentes especialidades, y ya en la década de 1920 cubría casi todas las materias de la enseñanza media. Con un plan de estudios de cuatro años, otorgaba el título de Profesor, siendo requisito de admisión el título secundario. Posteriormente se crearon otros dos institutos, uno en Catamarca y otro en Paraná. No hemos podido reconstruir en este trabajo la evolución de la materia en este Instituto, no obstante, en 1951, en este y en los de Paraná y Catamarca, se dictaba Historia de la Educación en el cuarto año de los diversos profesorado. Los tres tenían profesorado en Pedagogía y Filosofía, en los que había un núcleo de materias relacionadas: Historia de la Educación I y II parte (2.º y 3.º año) y Legislación Escolar (en Paraná y Catamarca); o bien Historia de la Educación y lectura de autores, Política Educacional y Organización Escolar, e Historia de la Educación Argentina y Americana (en años sucesivos). En 1953, se decretó la unificación de los planes de estudios de estos institutos, de las Escuelas Normales de Profesores y del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas, tomando como modelo el plan empleado por el Instituto de Capital Federal. Al año siguiente se crearon otros institutos en Córdoba, San Juan y Santiago del Estero<sup>3</sup> (Mignone, s/f., p. 132).

### 1.3. La formación de Maestros Normales

El magisterio primario se formó, desde 1870 a 1941, con un plan de estudios de cuatro años que era bastante abarcador en cuanto a materias generales pero que, entre las pedagógicas, privilegiaba la Metodología de la enseñanza y la Filosofía, careciendo de disciplinas histórico-sociológicas referidas al fenómeno educacional –no analizaremos aquí las Escuelas Normales provinciales o privadas «incorporadas», que pueden tener particularidades diferenciales, sino las dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, convertido en Ministerio de Educación en 1949–. Hasta los años '40 la historia de la educación era un

---

<sup>2</sup> Decreto de creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, 16/12/1906; Reglamento de los cursos teórico prácticos del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, 21/1/1906, transcritos en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1906, pp. 324-325, 429 y 591.

<sup>3</sup> Poder Ejecutivo Nacional, Decreto 3911, de marzo de 1953, en *Anales de Legislación Argentina*, 1953.

contenido complementario de la materia Política y Organización Escolar. En 1941, durante el ministerio de Guillermo Rothe, el gobierno nacional decretó un cambio de plan de estudios para la enseñanza secundaria, que comenzó a regir al año siguiente, estableciendo un ciclo básico de 3 años común para los Colegios Nacionales, las Escuelas Normales y las Escuelas Comerciales de jurisdicción nacional<sup>4</sup>. En la formación del magisterio se agregó un quinto año, para «mejorar la cultura general» y la preparación técnica, en el cual figuraba la materia Pedagogía, compuesta de dos partes: Historia de la Educación y Organización Escolar.

Luego de varios años de aplicación, este Curso Superior profesional de dos años fue considerado insuficiente. En febrero de 1948, el gobierno Justicialista decretó el cambio de plan de estudios, extendiéndolo a tres años (4.º, 5.º y 6.º). El plan daba un peso importante a la enseñanza de la Historia en el ciclo básico, convirtiéndose en la disciplina con mayor carga horaria, incluso más que Matemática y Castellano, privilegiándose la Historia nacional. En marzo de 1949, la Dirección general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial estuvo encargada de reformar los programas analíticos de las escuelas secundarias, de acuerdo a las instrucciones dadas por la Secretaría de Educación de la Nación<sup>5</sup>. En el Curso Superior del Magisterio se incluyó la materia Historia de la Educación en 4.º y 5.º año; además, en 6.º Año se dictaba Política, legislación y organización escolar de la República Argentina. En todos los casos se destinaban 3 horas semanales (Ministerio de Educación de la Nación, 1949, p. 80). De este modo, la materia Pedagogía perdía sus contenidos historiográficos y se abocaba a los filosóficos y sociológicos, dejándose aclarado que el carácter normativo de esta no debía reducirse a un recetario (Ministerio de Educación de la Nación, 1949, p. 81).

El programa de Historia de la Educación de 4.º Año era absolutamente revelador de la impronta filosófica, o más precisamente de Historia de la filosofía, que subyacía en la historia de las ideas pedagógicas, predominante en la nueva materia. Como tal, tampoco era innovadora pues, en su parte general, remitía al molde las historias de las ideas pedagógicas usuales desde comienzos del siglo XX, transmitidas en la enseñanza y en los manuales de estudios europeos.

---

<sup>4</sup> Decreto n. 101.107, del 22/9/1941, sobre reformas introducidas en los planes de estudios vigentes en los establecimientos de segunda enseñanza, dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Transcrito en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1941, p. 89.

<sup>5</sup> Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n. 5114, 20/2/1948; Resolución del 24/2/1948; Decreto 9353, 19/4/1949.

Hasta fines del siglo XVII:

Definición y fuentes de la historia de la educación.

La educación en Grecia: la Paideia. La educación en Roma: Quintiliano.

La educación medieval. Influencia cristiana. Los grandes autores y universidades. La educación medieval en España. San Isidoro. La política educacional. Alfonso el Sabio. Las universidades. Raimundo Lulio.

El Renacimiento y la educación. El Renacimiento español. La cultura. Acción de la Religión. Los grandes autores.

La reforma y contrarreforma. Ordenes enseñantes. Los jesuitas.

VI.. El siglo XVII y la nueva pedagogía. La influencia cartesiana.

La educación colonial. Acción educadora en las colonias españolas: su organización e instituciones religioso-culturales. (Ministerio de Educación de la Nación, 1949, p. 119).

En quinto Año, el programa contenía los temas principales de la historia de la pedagogía en la época contemporánea y se abocaba a la especificidad americana y argentina:

Desde el Siglo XVIII hasta nuestros días; en particular, de la República Argentina:

PARTE GENERAL:

I. Nuevas orientaciones pedagógicas en el siglo XVIII. El naturalismo: Rousseau. Transformaciones escolares de fines del siglo. Los pedagogos del siglo XIX: sus doctrinas e influencias.

II. El positivismo pedagógico: sus representantes e influencias. La reacción antipositivista. Pedagogías derivadas del idealismo. La pedagogía católica.

PARTE ARGENTINA:

III. La educación en España y en América en el siglo XVIII. Los Jesuitas: su extrañamiento.

IV. La educación durante los primeros gobiernos patrios, durante el gobierno de Rivadavia y durante la época de Rosas, como continuidad de la educación colonial.

V. La organización legal de la enseñanza y la ruptura con la tradición histórica. La pedagogía liberal y la escuela laica.

VI. La educación argentina en el siglo XX. La formación del espíritu nacional y la necesidad de volver a las ideas pedagógicas tradicionales.

Esta situación privilegiada de la Historia de la Educación duró apenas dos años, pues en 1951 se aplicó un nuevo cambio de planes que volvía a reducir a cinco años los estudios del magisterio en las escuelas normales nacionales<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n. 5826, 27/03/1951.

Este cambio de planes<sup>7</sup> fue realizado por el Ministerio de Educación con el acuerdo de los representantes gremiales del magisterio, y fue justificado como una solución a los planteos de los inspectores, directores, padres y alumnos, para quienes el sexto año prolongaba demasiado los estudios –aumentando la deserción de los alumnos varones–, además de resultar dificultosa la dotación de profesores idóneos. Al suprimirse el sexto año –desde 1952–, se redujo la carga horaria de la materia Historia de la Educación, a la vez que se concentraba su contenido, dictándose en el cuarto año. Si bien el nuevo plan comenzó a regir en 1952, ya en 1951 se aplicó una reforma parcial y transitoria que permitió terminar los estudios en el quinto año –el sexto siguió vigente por última vez, respetando el plan reformado de 1949<sup>8</sup> (Rivarola, y Danani, 1961, p. 213)–, dictándose Historia de la Educación – que al año siguiente sería reemplazada por Historia Argentina (cultural) y por Política Educacional y organización escolar argentina –, aunque la última parte de esta materia fue destinada al desarrollo de «la organización actual de la escuela argentina». Los temas del programa continuaron siendo prácticamente los mismos, de modo que resultó una falta de correspondencia entre los manuales de estudio, que siguieron siendo voluminosos, y el menor tiempo de dictado de las clases.

La materia unificada se llamó Historia General de la Educación, quedando situada en el cuarto año, e integraba el núcleo que se anunciaba como novedoso, de «formación histórico social y de la conciencia nacional», cuyo objetivo era el «estudio del proceso de nuestra organización institucional, social y cultural» junto a Historia Argentina, Instrucción Cívica, y Política Educacional y Organización Política Argentina (ubicada en el quinto año), de modo que formalmente no pertenecía al núcleo de formación «filosófico religiosa» compuesto por Psicología Pedagógica, Filosofía, Religión Católica, Moral. No obstante, tanto el programa, la formación de sus profesores, como la trayectoria e intereses de los autores de los libros de texto, tendía a colocar como elemento articulador de la materia la problemática filosófico-religioso-pedagógica. En este sentido, el programa oficial de 1951 tuvo algunas diferencias temáticas con

---

<sup>7</sup> Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n. 5826, 27/03/1951, Plan de Estudios para el Ciclo Superior del Curso del Magisterio, transcrito en Ministerio de Educación de la Nación, 1953, p. 14-16.

<sup>8</sup> De ese modo, en 1951 egresaron alumnos habiendo cursado el sexto año y otros con el quinto año, en las Escuelas Normales de la Nación. La Escuela Normal de Lenguas Vivas fue incluidas en la misma reforma, con algunas diferencias mínimas en cuanto a carga horaria de las materias. Como compensación, a los alumnos que habían egresado con seis años de estudio, en 1950 y 1951, se consideró sus títulos equivalentes a los de bachilleres.

respecto al de 1949: a) en la introducción a la materia se incluía expresamente la relación de la historia de la educación con la Filosofía y la cultura —esta era entendida como su contexto social—; b) la educación espontánea de los «pueblos primitivos» y la «tradicional» de las civilizaciones antiguas asiáticas fue incluida quizás como consecuencia de estar presente en los manuales sin estarlo en los programas; c) se introducía una unidad sobre la educación cristiana hasta la caída del Imperio Romano de Occidente, la Patrística y el Monasticismo, dando mayor espacio al tratamiento de la educación medieval; d) la edad contemporánea pasaba de dos a tres unidades, separando el siglo XVIII de «Los grandes pedagogos de la primera mitad del siglo XX: Pestalozzi, Herbart, Froebel; sus doctrinas pedagógicas y su influencia»; e) si bien en la unidad sobre la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX se aclaraba que «las renovaciones didácticas y las corrientes filosófico-pedagógicas actuales» estarían incluidas en los programas de Pedagogía General y Didáctica, los manuales de estudio tendieron a incorporar sintéticamente estas temáticas; f) en todas las unidades se nombraban específicamente los pensadores o pedagogos que serían enseñados, tal como era habitual en las historias de la pedagogía; g) con respecto a la educación argentina se sustituía el objetivo de retorno tradicionalista, por el de adhesión al antipositivismo y al espíritu de la pedagogía «implícita y explícita» del Segundo Plan Quinquenal de gobierno.

Las instrucciones ministeriales sobre el programa decían que su carácter general y sintético aseguraba su íntegro cumplimiento, y que el profesor debía evitar detalles superfluos, reservando el estudio analítico —aunque breve— solo para el caso de los educadores o «corrientes educadoras» enumeradas explícitamente, relacionándolos con «las orientaciones culturales, filosóficas y políticas» en que se desarrollaron, sin repetir los hechos históricos que eran contenidos propios de los cursos de Historia (Ministerio de Educación de la Nación, 1953, p. 228). El efecto más probable del acatamiento de esta recomendación fue la autonomización de los temas de historia de la pedagogía, para respetar el extenso programa y el memorismo de los alumnos, a que conducía el estilo de escritura de los manuales de estudio.

Luego de la revolución cívico-militar autodenominada «Libertadora», que depuso al gobierno de Juan Domingo Perón, se modificaron por decreto presidencial de abril de 1956, los planes de estudio para la enseñanza secundaria, normal y especial<sup>9</sup>. El Ciclo del Magisterio—incluido el Profesorado

---

<sup>9</sup> Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n° 6680, 13/4/1956, Planes de estudio para la enseñanza secundaria, normal y especial (B. O. 23/IV/56).

de Lenguas Vivas— no sufrió modificaciones en lo referente al dictado de la materia Historia de la Educación, que permaneció en o sea el cuarto año, y la materia Política Educacional se mantenía en el quinto año. Estas dos materias estaban acompañadas por Historia Argentina –Instituciones políticas y sociales— e Historia Argentina –Artes, letras, ciencias económicas—. En verdad, las alteraciones en el programa de estudio fueron mínimas, principalmente de naturaleza introductoria y, por supuesto, se eliminaban los contenidos que aludieran al gobierno depuesto<sup>10</sup>.

## 2. Los manuales de Historia de la Educación para el magisterio primario y el profesorado secundario

Mientras la Historia de la Educación no fue incluida en los planes de estudio del magisterio, los manuales, de carácter general, fueron predominantemente de autores extranjeros. Desde fines de 1940, y durante los dos decenios siguientes, algunas editoriales nacionales publicaron obras traducidas, aunque surgieron progresivamente algunos textos de autores argentinos que fueron bien asimilados porque se ajustaban plenamente a los planes de estudio oficiales<sup>11</sup>. La experiencia de escritura de manuales de Historia de la Educación debió resultar bastante impredecible para sus jóvenes autores, pues habían sido hecho a la medida de programas que terminaron siendo efímeros (1948 y 1949), o fueron reformados por motivos políticos (1951, modificado en 1956), o bien exigieron libros sintetizados en base a fundamentos didácticos (los nuevos manuales editados entre 1959 y 1962).

El cambio que más afectó la circulación de manuales fue la unificación de la materia, en 1951, porque algunos, como el escrito por Manuel Solari (1949) se había especializado en la parte argentina correspondiente al 6.º año, que ya no apareció como unidad temática en este período estudiado;

---

<sup>10</sup> Programa oficial de Historia de la Educación, transcrito en Favre, 1959, pp. VII y VIII.

<sup>11</sup> Además de los textos que analizaremos, en las décadas de 1940 y 1950 se editaron en Argentina, entre los de mayor circulación, los siguientes libros: W. Dilthey, *Historia de la Pedagogía*; J. C. Zuretti, *Nociones de Historia de la Pedagogía*; José D. Forgiione, *Antología Pedagógica Universal*, y *Antología Pedagógica Argentina*; Antonio Aliotta, *Esquema histórico de la Pedagogía*; Ernesto Codignola, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*—todos ellos autores espiritualistas—, Manuel Horacio Solari, *Historia de la Educación Argentina*; Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la Instrucción Pública*; Richar Wickert, *Historia de la Educación*.

sintomáticamente, otros manuales, como el de Juan Carlos Zuretti y el de Ethel Manganiello y Violeta Bregazzi, escritos antes de la reforma, que condensaban en un solo libro los temas, fueron más funcionales y se mantuvieron vigentes. Fuera de aquel caso, lo cierto es que los manuales sortearon estos cambios, sufriendo pequeñas modificaciones, de tal modo que consagraron una interpretación ideológica de la historia de la educación en la cual el trabajo historiográfico fue una justificación de las doctrinas metafísicas y religiosas hegemónicas en las instituciones de formación del profesorado y, por extensión e imitación, del magisterio, predominantes en los años '40, como se verá en el análisis siguiente.

Las obras del católico militante J. Zuretti y de las espiritualistas E. Manganiello y V. Bregazzi alcanzaron mayor difusión, mientras que otras escritas a fines de los años '50, como las del escolanovista católico Luis Arena y del católico conservador Justo Favre, no lograron la misma aceptación del público lector (Zuretti, 1948; Manganiello y Bregazzi, 1953; Arena, 1962; Favre, 1959). Sería difícil arriesgar una hipótesis sobre los motivos de esta selectividad, pero sin dudas no se debe al carácter excesivamente resumido de los textos editados en último término, pues el mismo Juan Zuretti sintetizó su obra general, en una *Breve Historia de la Educación*, con bastante éxito, según lo confirma el hecho de que aún es editada (Zuretti, 1988), después de 60 años de escrito el libro original del cual deriva.

Estos manuales tienen elementos comunes, resultantes de su carácter de síntesis bibliográficas, y también de las adhesiones ideológicas y filosóficas de sus autores. El factor historiográfico no es aquí el más relevante, puesto que han sido escritas por intelectuales que no tenían formación histórica y que tampoco se interesaron en bucear ampliamente en la producción sobre historia de la educación internacional o argentina. En los prólogos de estos libros se hace la diferenciación entre la Historia de la Educación y la Historia de la Pedagogía, no obstante, el presupuesto de que la primera tiene una conexión directa con los fenómenos institucionales, políticos, culturales y sociales, no refleja en el desarrollo de los textos una realización concreta, pues en todos ellos predominó el carácter de Historia de la pedagogía, con referencias a la biografía intelectual de los pensadores y pedagogos tratados, acompañadas de sucintas descripciones de las instituciones donde estas ideas se llevaron a cabo.

También en esas sumarias introducciones se alude a la conexión directa de la Historia de la Pedagogía –parte de la Historia de la Educación– con las ideas filosóficas y con la cultura de las diferentes sociedades y épocas, no

obstante la concepción de cultura adoptada es la que podría considerarse más intelectualizada, pues no forman parte de los contenidos de estos manuales los fenómenos educativos no escolarizados, con excepción de los llamados «pueblos primitivos», puesto que incluso el pensamiento educacional de filósofos, pedagogos y otros intelectuales seleccionados se relaciona preponderantemente con la escolarización. En estos mismos prólogos hay algunos anticipos de los elementos que guiarán el juicio de valor de sus autores: mientras que J. Zuretti habla de un sustrato de «pedagogía perenne» racionalmente compartida por los principales pensadores de todas las épocas, cuyo rasgo principal sería la moderación y equilibrio de sus planteos; E. Manganiello y V. Bregazzi, y también L. Arena optan por el concepto de «espiritualismo», cuya resultante sería la «formación integral» del educando. Esta concepción de la integralidad, en todos los casos tuvo que ver con el reconocimiento de la necesidad del componente trascendental en la constitución de la personalidad, aunque en los textos de J. Zuretti y de J. Favre el factor religioso está ponderado en primera instancia.

Todos estos autores conciben a los «pueblos primitivos» históricos anteriores a las grandes civilizaciones antiguas –o actuales– que no habían superado las fases iniciales del neolítico, desde una perspectiva cultural evolucionista y eurocéntrica, en tanto que el componente religioso católico –con sus conexiones y derivaciones culturales– es básico en sus juicios de valor. Este preconceito coloca en el centro del proceso histórico a la cristiandad medieval, antecedido por un prologado período formativo previo, basado en elementos culturales y filosóficos de la antigüedad grecolatina, y seguido por otro largo período de decadencia cultural, religiosa y moral, desde la Modernidad hasta el siglo XIX, y con un firme retorno al espiritualismo luego de la Primera Guerra Mundial. Coinciden en destacar: el legado griego de libertad y formación armónica de cuerpo y alma, y el legado romano de organización escolar y de formulación pedagógica (Quintiliano); el papel de la Iglesia Católica en el Medioevo, preservando esa cultura clásica, en una suerte de misión histórica; y la involución cultural y pedagógica ocurrida a causa del Humanismo, de la Reforma protestante y de la difusión del racionalismo cartesiano.

El texto de E. Manganiello y V. Bregazzi difiere, fiel al idealismo kantiano que luego revelará, del juicio negativo hacia el racionalismo pues lo considera de naturaleza trascendente, y también valora positivamente las ideas pedagógicas de Looke acerca de la educación placentera, pues contribuyeron a la noción de educación integral y respetuosa de la infancia (Manganiello

y Bregazzi, 1953, p. 156). En el caso de J. Zuretti y J. Favre, realzan el movimiento de contrarreforma, al que califican de «restauración católica» ya se trate por obra de los pontífices, o bien de las órdenes religiosas, entre las cuales la Jesuita tuvo un papel fundamental y también el carácter misional y educacional de la Iglesia en la conquista de América. La modernidad y el iluminismo, encarnadas en la obra de F. Rabelais y de J. Rousseau, sufren una crítica desde la militancia religiosa de estos dos autores, que se convierte en crítica moral en estos cuatro libros analizados, aunque L. Arena enfatiza, sobre todo, su cuestionamiento pedagógico al movimiento de la Enciclopedia, rescatando su acción contra el tradicionalismo de la enseñanza escolástica y el respeto por la infancia como novedades positivas (Zuretti, 1948, pp. 226-227; Favre, 1959, p. 181; Arena, 1962, p. 65).

La amoralidad, inadaptación y violencia que J. Zuretti y J. Favre encuentran en los textos de J. Rousseau, y el naturalismo que deriva e impregna a J. H. Pestalozzi y F. Froebel, es interpretado en forma algo diferente por los otros dos autores, puesto que sus vinculaciones con el movimiento *escolanovista* implicaban una mirada distinta: E. Manganiello y V. Bregazzi condenan la negación de la metafísica que impone el iluminismo –especialmente el pensador ginebrino (Manganiello y Bregazzi, 1953, p. 76)–, pero exaltan como a ningún otro a Pestalozzi, destacando su noción de la divinidad del alma, la espontaneidad creadora y el desarrollo de la personalidad integral –ideas mantenidas por Froebel–. Algo similar hace L. Arena, al distanciar a Pestalozzi del naturalismo roussoniano, pero a la vez criticar su exceso de didactismo en la etapa final de su vida.

Defensores de la enseñanza confesional católica, J. Zuretti y J. Favre juzgan a la Revolución francesa como el estallido de una revolución social destructiva para el orden social y la cultura, pues con ella se habrían afirmado, además del naturalismo, el materialismo, el utilitarismo y el anticlericalismo, cuya expresión educacional fue el laicismo escolar y la devastación de las escuelas religiosas. Para J. Favre, el naturalismo materialista estaría imposibilitado para generar una moral, como ocurriría con el positivismo y el naturalismo (Favre, 1959, pp. 217-218); por su parte, J. Zuretti, considera que la moral y religiosidad de Pestalozzi no es cristiana –por racionalista, pero quizás también por ser protestante–. El naturalismo, instintivo y espontaneísta, era visto con cierto recelo por E. Manganiello y V. Bregazzi y por L. Arena por su materialismo, pero no por el paidocentrismo, es decir por la autonomía que conferían al alumno. La Iglesia Católica argentina había sido reticente frente a la Escuela Nueva por este motivo, pero para estos autores era parte

del camino a la formación integral. La posición de L. Arena era realmente conciliatoria, pues intentaba conectar su catolicismo con su pasado como miembro activo en el movimiento escolanovista argentino (Puiggrós, 1992); la misma actitud se percibe en las otras dos autoras, que valoraban el pragmatismo de J. Dewey por tener sentido espiritualista.

El tratamiento de las pedagogías del siglo XIX, como puede verse, conducía a diferentes y encontradas opiniones sobre las teorías que sostenían estos autores. Mientras E. Manganiello y V. Bregazzi enfatizaron el componente espiritualista como reacción al «cientificismo» que impregnó a la pedagogía, J. Zuretti acusó al idealismo kantiano y hegeliano de conducir, con sus excesos racionalistas, al surgimiento de *positivismo* y del *evolucionismo* spenceriano (Zuretti, J., 1948, p. 270). En sentido diferente, L. Arena antepone el espiritualismo, es decir la educación en valores, al intelectualismo de la «educación por la instrucción» inspirado en las propuestas de J. F. Herbart. El tratamiento de la «Educación contemporánea» es realmente disímil en estos manuales. Es soslayado por ser asunto de la Pedagogía y la Didáctica en el libro de L. Arena, que solo desarrolla el papel activo de la Iglesia Católica en la reacción antipositivista y enuncia los principios de la Liga Internacional de la Nueva Educación –espiritualismo, paidocentrismo, espontaneidad, cooperativismo, humanismo–, criticando el psicologismo. Algo similar ocurre en el texto de E. Manganiello y V. Bregazzi, cuyos enunciados sobre la pedagogía pragmática y espiritualista son bastante generales, pasando luego a resumir los preceptos educacionales establecidos por los papas Pío XI y León XIII, y las ideas educación preventiva de Don Bosco. En cambio, J. Zuretti y J. Favre intentan un desarrollo mayor y bastante detallado, aun siendo sintético, de los diversos pedagogos que seleccionan: el primero describe, sin juzgar, las ideas de los autores escolanovistas más renombrados, pero cataloga de peligroso e inmoral la aplicación del psicoanálisis en el ámbito educativo (Zuretti, 1948; Fabre, 1959), y también valora negativamente los efectos de la psicología experimental, para concluir exaltando el espiritualismo católico y la educación integral de un grupo amplio de pensadores católicos; el segundo también describe sin emitir juicios de valor las ideas básicas de los pedagogos renovadores, excepto en el caso de E. Thorndike, a quien cuestiona las derivaciones mecanicistas de su psicología conductista en la educación.

La parte especial, dedicada a la historia de la educación en el territorio argentino es breve en todos los manuales. El estilo de su desarrollo está en un terreno intermedio entre la Historia de la pedagogía –así se titula en el

libro de J. Zuretti: «Historia de la Pedagogía Argentina»– y la Historia de la educación, pues a las escasas páginas sobre el proceso histórico de varios siglos, siguen con más detalles las biografías pedagógicas de los principales escolanovistas y otros espiritualistas que integraron la llamada «reacción antipositivista». En las cuatro obras, dado que sus autores son hispanistas, se presenta el paso de la época colonial a la revolucionaria, incluido su período independentista más violento (1810-1816), como una continuidad en cuanto a los aspectos culturales y pedagógicos, puesto que los funcionarios y el clero ilustrado habrían conducido hacia el cambio político –aun cuando no tuvieran un propósito revolucionario prefijado–. Los proyectos e ideas educacionales de la etapa tardo-colonial, borbónica –especialmente 1776–1810–, tienen mayor destaque en los textos de E. Manganiello y V. Bregazzi, y de J. Favre, en el primero por ser parte inicial de la formación del espíritu nacional y en el segundo simplemente por un mayor cuidado en la revisión de las investigaciones realizadas por historiadores católicos como Furlong, (1933), Chaneton (1936) y Carretón (1939).

Para L. Zuretti, el período revolucionario y de «anarquía» política, que postergó la organización nacional hasta 1952, fue de decadencia educacional, por tanto soslaya el interés que podrían despertar las nuevas creaciones escolares, incluso la Universidad de Buenos Aires, instituida por iniciativa del liberal iluminista Bernardino Rivadavia. El período de «anarquía» (1820-1852), que había sido hegemonizado, en su mayor parte, por el caudillo tradicionalista Juan Manuel de Rosas –figura estigmatizada por la historiografía liberal–, no tiene un tratamiento especial por parte de estos autores, aun cuando aquel se había autoproclamado el defensor de la ortodoxia católica en los actos de la vida pública, debido a varias causas: la expulsión de algunos jesuitas que él mismo trajo al país, el carácter tiránico de su acción política, y el desinterés por la educación pública. Solo en la obra de E. Manganiello y V. Bregazzi hay un manejo más condescendiente –y ambiguo– pues valoran su nacionalismo que, contradictoriamente, equiparan al de sus adversarios liberales, reproduciendo la interpretación de algunos filósofos idealistas coetáneos, como Coriolano Alberini, que hablan del «sentido histórico» de estos estadistas y dirigentes (Alberini, 1981, p. 65).

El período 1852-1885 fue de institucionalización de la instrucción pública, y a la vez fue el de mayores tensiones y disputas entre liberales y católicos en torno a la orientación laica o religiosa, y al carácter público o privado. Todos los estos libros hablan positivamente de la acción constante

de Domingo Faustino Sarmiento para el desarrollo de la educación popular; con menor entusiasmo lo hacen los católicos J. Zuretti y J. Favre, mientras que las otras dos obras elogian su papel como impulsor de una educación integral y de las Escuelas Normales, a las que reconocen su mérito en la alfabetización de las masas populares. La orientación religiosa de todos los autores se manifiesta al tratar la ley 1420 (1884), de educación universal, gratuita y obligatoria, dado que esta no incorporó en el currículo oficial la enseñanza de la fe católica, además de haber generado un sistema educativo donde la enseñanza primaria y secundaria privada quedaron supeditada a las inspecciones estatales. La exaltación de algunos políticos católicos –el presidente Nicolás Avellaneda, el diputado nacional José Manuel Estrada y otros legisladores de esta tendencia– se debe, naturalmente, a esa filiación religiosa, como también ocurre con los juicios favorables a la ley 934 (1878) que permitió la enseñanza secundaria privada y provincial. En forma inversa se evalúa negativamente el monopolio estatal de la educación universitaria y las ingerencias reglamentarias en la educación privada; J. Arena incluye un fragmento de Raúl A. Piérola, que sostiene que la gratuidad de la educación primaria pública perjudicó la iniciativa privada, que no tenía este privilegio –defendiendo la igualdad de derechos de gestión entre agentes estatales y particulares (Arena, pp. 153-154)–, y J. Zuretti agrega el desentendimiento de los aspectos morales, que considera solo producto de la enseñanza religiosa. Quizás por haber escrito su libro antes de los cambios de programa, este último autor no habla del «antipositivismo pedagógico argentino», tema que sí cobra centralidad en los otros textos: el de E. Manganiello y V. Bregazzi detalla los pedagogos espiritualistas argentinos de mayor trascendencia –José Rezzano, Juan Cassani, Juan P. Ramos y Juan Mantovani–, figuras que también son mencionadas por J. Favre, y por L. Arena, quien incluye a otros escolanovistas de similar vertiente filosófica –Saúl Taborda, Clotilde Guillén, Celia Ortiz de Montoya– retomando los argumentos condenatorios del naturalismo pestaloziano y del mecanicismo didáctico y utilitarismo del positivismo.

Al estar editados dos de estos libros durante el gobierno justicialista, debieron incluir información sobre las orientaciones educativas hechas por el presidente Juan D. Perón, tendientes a la formación nacional, con «voluntad histórica» y «sentido de justicia social<sup>12</sup>», y la orientación formativa integral

---

<sup>12</sup> Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n. 26944, del 4/9/1947, transcrito en Ministerio de Educación, 1952, p. 63.

de la personalidad, religiosa, no intelectualista y para la elevación social, establecida en el Segundo Plan Quinquenal de gobierno. El libro de J. Favre, publicado luego de finalizada la Revolución «Libertadora» (1955-1958), no omite las acciones del gobierno peronista favorables a la educación católica en los niveles primario y secundario (ley de 1947, antecedida por el decreto de 1943), la educación industrial (organizada en 1948) y la Universidad Obrera, así como la ley sancionada en 1958, durante el gobierno desarrollista de Arturo Frondizi, que permitió la apertura de universidades libres» por la iniciativa privada. El libro de L. Arena, en cambio, no menciona absolutamente nada de la historia institucional de la educación posterior a 1930.

Como ha podido apreciarse, el espiritualismo, católico o escolanovista, controló la visión escolarizada de la Historia de la Educación, presentando una síntesis del pasado sesgada por los juicios de valor, en la que las teorías –naturalismo, materialismo, positivismo, didactismo, psicologismo– que desaprobaba fueron consideradas fanatismos equivocados, por no tener orientación metafísica o religiosa. La historia de la educación argentina tuvo un tratamiento mínimo, incongruente con las decenas de obras historiográficas elaboradas en las décadas anteriores, siendo desplazado, pero de un modo excéntrico, a las temáticas que debían ser tratadas en la materia Política Educacional, en el quinto año de la formación del magisterio. La influencia de estos manuales abarcó todo el espectro de la formación del magisterio y profesorado normal y secundario, conectándolos con las doctrinas filosóficas y pedagógicas hegemónicas en las universidades.

### **3. Conclusiones**

La aparición de la Historia de la Educación como materia de enseñanza se inscribe en los debates de comienzos de siglo sobre la orientación metodologista o generalista del currículo del magisterio y profesorado normal, y se presenta sin una autonomía de la Pedagogía, y Organización y Legislación Escolar, materias a las cuales podía serles útil como complemento. En la Universidad de Buenos Aires, la introducción de contenidos de historia de la educación fue temprano, aunque bajo diferentes concepciones: una asociada a la reflexión sociocultural acerca de las formas de educación (C. O. Bunge) y otra recostada sobre la Historia de las ideas pedagógicas, mediante la exégesis –en ocasiones críticas– de los clásicos de la pedagogía europea (J. P. Ramos). Los artífices técnicos de los cambios de planes y programas de

la década de 1940 y 1950 estuvieron enrolados en esta última línea, aunque se percibe en ellos intereses también conectados con el tradicionalismo historiográfico, mientras que los autores de los manuales de estudio destinados a la formación del magisterio fueron fieles seguidores de la línea «pedagoga» y espiritualista trazada por los profesores universitarios de aquella Universidad, relegando los aspectos sociales e institucionales del proceso histórico, derivándolos a las materias relacionadas con la legislación escolar.

La vertiente filosófica y pedagógica antipositivista que tuvo fuerte peso en dicha universidad despreció la tradición positivista, difundida principalmente desde de la Universidad de La Plata, y también dejó en el olvido las tesis de C. O. Bunge. Es interesante preguntarse si esta irrupción del espiritualismo antipositivista tuvo una real incidencia en la formación del profesorado normal y del magisterio, una vez que los manuales de Historia de la Educación afines llegaron a este público lector, resolviendo la ausencia de bibliografía, que venía siendo paliada con manuales extranjeros y con obras nacionales ensayísticas – y algunas historiográficas – que no habían sido escritas con propósitos didácticos. Aún no sabemos acerca del grado de asimilación que profesores y alumnos tuvieron con respecto de estas filosofías, y el nivel de comprensión del complejo sentido de su cruzada integralista, pero lo que queda claro es que ciertos principios morales y religiosos seguramente fueron internalizados, debido a la persistencia y difusión de su discurso. El pensamiento confesional entró, por vía del espiritualismo que impregnó las materias, en el seno de las instituciones del normalismo «sarmientino».

La Historia de la Educación estandarizada de los programas oficiales y manuales de escritores católicos fue uno de sus instrumentos, ocupando un lugar al que la historiografía liberal no había llegado antes por falta de promotores en la conducción del sistema educativo, contribuyendo a naturalizar una fuerte crítica a la tradición laicista. El énfasis de la Historia de la Educación en la reforma de planes de 1949 da lugar a pensar que existió alguna proyección, por inorgánica que fuera, de los posibles efectos de estos cambios, aunque la unificación de las dos materias, en 1951, indica también que los intereses pragmáticos podían interferir con los objetivos ideológicos tradicionalistas y espiritualistas, además de sugerir que la identificación entre estos y los propósitos nacionalistas del gobierno no significaban un apoyo incondicional a las recomendaciones de las digitadas comisiones de cambios de planes. Aún así, en esa unificación, se privilegió la historia general de las ideas pedagógicas, y la parte específicamente argentina fue sintetizada

o derivada a la materia Legislación escolar, neutralizando la posibilidad de recuperación de aquella producción historiográfica, predominantemente liberal, sobre historia de la educación nacional.

En este contexto, no sería adecuado pensar que la autonomía de la Historia de la Educación se debía a un interés o fuerza propia de la disciplina, pues la cierta especialización de algunos profesores solo pudo darse en el caso de unos pocos profesores universitarios de Capital Federal, o de aquellos que dictaban cátedra en varias universidades nacionales, y tampoco existía un impulso desde la investigación dentro de ese campo, pues en el período justicialista se advierte un retroceso significativo con respecto a los dos decenios anteriores, además de una desconexión con los manuales de estudio.

#### 4. Bibliografía

- Alberini, C. (1981). *Precisiones sobre la evolución del pensamiento argentino*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Anales de Legislación Argentina*. (1953). Tomo XIII-A, Decreto 3911, marzo de 1953. Buenos Aires: La Ley.
- Arena, L. (1962). *Historia de la Educación*, Cuarto año del Magisterio. Buenos Aires: Angel Estrada y Cía. Editores.
- Ascolani, A. (1999). Historia de la Historiografía Educacional Argentina. Autores y Problemáticas (1910-1990). En A. Ascolani, *La Educación en Argentina. Estudios de Historia* (pp. 1-33). Rosario: Ediciones del Arca.
- Ascolani, A. (2001), La Historia de la Educación Argentina y la formación docente: ediciones y demanda institucional. *Revista de la Sociedade Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 187-209.
- Ascolani, A. (2002). Las rupturas científico-ideológicas en la conformación de la historiografía educacional de Argentina del siglo XX a través de las principales obras. En J. Conde Calderón y otros (comps.), *Nación, Educación, Universidad y Manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas* (IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación) (pp. 273-286). Cali: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico.
- Bunge, C. O. (1920). *La Educación (Tratado general de Pedagogía)*. Libro I, La Evolución de la Educación, prólogo de Carlos Saavedra Lamas. Buenos Aires: La Cultura Argentina.

- Carretón, A. (1939). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Chaneton, A. (1936). *La instrucción primaria en la época colonial*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Congreso de la Nación, Cámara de Diputados. (1901). *Diario de Sesiones*, año 1901. Buenos Aires: El Comercio.
- Congreso de la Nación, Cámara de Diputados. (1918). *Diario de Sesiones*, año 1918, t. 2. Buenos Aires: Talleres Gráficos L. Rosso y Cía.
- Congreso de la Nación, Cámara de Senadores. (1916). *Diario de Sesiones*, año 1916, t. 1. Buenos Aires: Talleres Gráficos L. Rosso y Cía.
- Cucuzza, H. (1986). *De Congreso a Congreso, Crónica del Primer Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: Besana.
- Dabat, R. (1999). Los estudios pedagógicos en la Universidad de La Plata (1905-1920). En A. Ascolani, A., *La Educación en Argentina. Estudios de Historia* (pp. 163-174). Rosario: Ediciones del Arca.
- Favre, J. (1959). *Historia de la Educación*. Texto adaptado al programa oficial vigente del primer año del magisterio [cuarto año]. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Furlong, G. (1933). *Los Jesuitas en la cultura rioplatense*. Montevideo.
- Manganiello, E. y Bregazzi, V. (1953). *Historia de la Educación*. General y Argentina. Desarrollo del Programa de la asignatura correspondiente al 4º año del Curso Superior del Magisterio. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Mignone, E. (s/f). *Política Educacional*. Buenos Aires: Ediciones Pallas.
- Ministerio de Educación de la Nación, Consultorio de Orientación profesional y escolar. (1951). *Condiciones de ingreso a la enseñanza media. Guía de Estudios Universitarios*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. (1952). *Labor desarrollada durante la primera presidencia del General Juan D. Perón*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. (1949). *Planes y Programas de Estudio, Ciclo Básico y Curso Superior del Magisterio*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. (1953). *Planes y Programas de Estudio. Ciclo básico, Segundo ciclo del Bachillerato, Ciclo superior*

*del Magisterio, Escuelas Normales Regionales, Escuelas Nacionales de Comercio.* Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1903). *Memoria presentada al Congreso Nacional, de 1903*, por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Juan R. Fernández, t. 2, Anexos de Instrucción Pública. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1906). *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1906*, por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Años 1904 y 1906, t. 2, Anexos de Instrucción Pública. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1911). *Memoria presentada al Congreso Nacional, correspondiente al año de 1911*, por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Juan R. Fernández, t. II, Anexos de Instrucción Pública. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1916). *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, Departamento de Instrucción Pública, año 1914, t. 2, Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1917). *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, Departamento de Instrucción Pública, año 1916. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1935). *Estadísticas, 1932*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1941). *Memoria*. Buenos Aires.

Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO/UBA.

Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n. 6680, 13/4/1956, Planes de estudio para la enseñanza secundaria, normal y especial (B. O. 23/IV/56).

Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n. 5114, 20/2/1948; Resolución del 24/2/1948; Decreto 9353, 19/4/1949.

Poder Ejecutivo Nacional, Decreto n. 5826, 27/03/1951.

Poder Ejecutivo Nacional, decreto n. 5826, 27/03/1951.

Puiggrós, A. (dir.). (1992). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

Rivarola, H. y Danani, D. (1961). *Política Educativa*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

- Solari, M. (1949). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. (1933). *Programas de los cursos de 1933*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.
- Zanotti, J. (1987). «Juan E. Cassani, maestro de la pedagogía argentina», discurso en su incorporación como miembro de número en la Academia Nacional de Educación, en 1985, en el lugar que ocupara Juan Cassani. *Boletín de la Academia de Educación*, n. 3, julio. Buenos Aires.
- Zuretti, J. C. (1948). *Compendio de Historia de la Educación. General y Argentina*. Buenos Aires: Editorial Marcos Sastre.
- Zuretti, J. C. (1988). *Breve Historia de la Educación*. Buenos Aires: Claridad.

## CAPÍTULO 2

# LA DOCENCIA DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA/HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: INSTITUCIONALIZACIÓN, TEXTOS Y RUTAS<sup>1</sup>

*Antón Costa Rico<sup>2</sup>*

### 1. La institucionalización de los estudios de Historia de la Pedagogía/ de la educación

**P**ara referirse a la institucionalización académica de los estudios de Historia de la Pedagogía/Historia de la Educación (en adelante, HP/HE), iniciada a fines del siglo XIX es conveniente destacar diversos elementos coadyuvantes:

---

<sup>1</sup> Versión en español del texto originalmente publicado en gallego en Brasil.

<sup>2</sup> Profesor Catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Forma parte del Grupo de investigación «Pedagogía Social e Educación Ambiental», con reconocimiento de Unidad de Investigación Competitiva en las Áreas de Humanidades y Ciencias Sociales en el Sistema Universitario Galego. Fue Presidente de la Sociedad Española de Historia da Educación (Sedhe). Contacto: anton.costa@usc.es.

- a. El intenso desarrollo de los estudios históricos en Alemania durante el siglo XIX y la específica preocupación por los estudios histórico-pedagógicos, con influencia académica en el conjunto de Europa.
- b. La puesta en marcha y generalización de centros de formación del magisterio y otros profesores, a través de las *Écoles Normales* (Escuelas Normales) en Francia y en España, respectivamente (Escolano Benito, 1982; Gómez de Castro, 1986), o de los *Teacher Training Colleges* en Inglaterra, entre otros.
- c. El papel asignado a los contenidos académicos relacionados con la historia de la pedagogía, como estudio, sobre todo, de la plasmación histórica de diversas teorías educativas y de métodos de enseñanza, a modo de caja de herramientas a utilizar pragmáticamente por los nuevos profesores en su desempeño profesional.
- d. La creación de Museos Pedagógicos nacionales (Francia, 1879; España, 1882, como ejemplos), la preparación de textos y manuales para la formación del magisterio (Delsaut, 1992; Rouillet, 2001; Condette, 2007) y la edición de obras para la sistematización del saber pedagógico (Carderera, 1854-1858; Buisson, 1879-1887, y 1911).
- e. El desarrollo entre finales del siglo XIX y los inicios del siglo XX de la investigación histórica desde las perspectivas positivista e historicista, con el interés particular por 'construir' historias políticas nacionales, reforzadoras de los nacionalismos políticos.

Siguiendo de cerca la puesta en marcha de las *Écoles Normales* de Francia, también en España, entre 1834 y 1857 podemos datar el período de creación de las Escuelas Normales, siendo los años de 1842 y 1849 los de más intensa creación teniendo presente la geografía administrativa española. El currículo de la formación de los maestros contemplaba breves contenidos de materia pedagógica («principios generales de educación», «Métodos de enseñanza» y «nociones de organización escolar»), pero habría que esperar a la reforma curricular de Gamazo (de 1898) para que por primera vez se incluyera la asignatura HP para aquellos alumnos que aspiraban a obtener el «grado de maestro normal», luego llamado «grado superior», comenzando de este modo la institucionalización académica de la HP/HE, no siendo hasta el nuevo plan de estudios de 1914 cuando la asignatura HP se generalizó para todos los aspirantes a la obtención del título de magisterio primario.

Entre tanto, hay que destacar que también en el Museo Pedagógico Nacional (creado en 1882) se había establecido en 1901 un Curso de Pedagogía General, que impartía su director Manuel B. Cossío, incluyendo contenidos de carácter histórico educativo, continuando esta formación, desde 1904, en la cátedra de Pedagogía Superior que el mismo Bartolomé Cossío dirigía dentro del programa de doctorado de la Sección de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. También la

HP estuvo presente desde 1913 en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid (iniciada en 1909), y al crearse en 1932 y 1933, respectivamente, las Secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid y de Barcelona, tal materia estuvo igualmente presente en sus planes de estudios<sup>3</sup>, Secciones estas clausuradas en 1939 por el nuevo régimen político franquista.

Reiniciadas las actividades académicas en las Escuelas de Magisterio en el inicio de los años cuarenta en ellas desapareció como disciplina específica la HP, si bien algunos de sus contenidos pasarían a formar parte de los programas generales de la disciplina de pedagogía. Habrá que esperar a 1944 y a 1955, respectivamente, para que se volviesen a crear secciones universitarias de Pedagogía en las Universidades de Madrid y de Barcelona, ocasión que permitió recuperar la disciplina de HP, que también se pudo estudiar luego en las nuevas Secciones de Pedagogía creadas en la Universidad Pontificia de Salamanca y en la de Valencia, manteniéndose en estos términos la institucionalización de los estudios de HP/HE hasta mediados de los pasados años setenta, momento en el que se incrementó hasta más de 15 el número de Secciones Universitarias de Pedagogía en toda España, con el aumento subsiguiente de la docencia, del profesorado y del alumnado que cursaba HP/HE.

Volviendo atrás en el tiempo: la docencia de HP iniciada en España a fines del siglo XIX para la formación de los maestros, el ambiente académico favorable a la creación de manualística para este alumnado, e incluso la creciente, aunque minoritaria, preocupación por la investigación histórica, erudita y arqueologizante, unida a concepciones ideológicas historicistas, fueron circunstancias que favorecieron que diversos profesores españoles elaboraran y editaran, a modo de manuales o libros de texto, obras mayoritariamente tituladas *Historia de la Pedagogía*, sobre todo durante el primero tercio del siglo XX, como se puede ver en el Cuadro 1. Unas circunstancias que favorecieron, igualmente, la traducción y edición en España de diversos textos de HP/HE, generalmente concebidos en Alemania, en Francia, o en los Estados Unidos, como manuales para la formación pedagógica del profesorado primario, como se puede observar en el Cuadro 2. Manuales parcialmente seguidos en algunos casos por los propios autores españoles, que incluso en ocasiones transcribían literalmente trozos apreciables de textos extranjeros (Escolano Benito, 1984). Complementariamente, hay

---

<sup>3</sup> Luis de Zulueta y María de Maeztu, en Madrid, y Joaquín Xirau, en Barcelona, fueron sus primeros profesores, y todos se convirtieron a finales de los años treinta en exiliados políticos en América, por consecuencia de la Dictadura franquista.

que destacar que hubo también alguna actividad investigadora, de la que son ejemplo textos como los de Cossio (1897), Lafuente (1873), Luzuriaga (1916-1917), Blanco y Sánchez (1922) y Blanco Suárez (1923), así como una notable traducción de textos y obras de carácter psico-pedagógico, tanto de autores clásicos, como de otros contemporáneos, labor en la que destacaron muy notados publicistas, que podrían ver monumentalmente (*Monumenta*) representado su quehacer en el importante *Diccionario de Pedagogía* de Sánchez Sarto (Barcelona, 1936).

**Cuadro 1.** Manuales de HP/HE preparados por autores españoles (1891-1971)

1	1891	AGUILAR Y CLARAMUNT, S. «Historia de la Pedagogía», in <i>Pedagogía general. Tratado completo de instrucción</i> , pp. 540-660. Valencia.
2	1903	FARGA, N. <i>Compendio de Historia de la Pedagogía</i> . Barcelona.
3	1903	GARCÍA Y BARBARÍN, E. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid. Su 3.ª edición, de 1913, aparece con el título de «HP con un resumen de la española»; la 5.ª edición es de 1931, al cuidado de Gerardo Rodríguez García, quien le incorporó un capítulo sobre la Escuela Nueva.
4	1903	GARCÍA Y BARBARÍN, E. <i>Historia de la Pedagogía Española</i> . Madrid.
5	1909	CASAS SÁNCHEZ, M. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Zaragoza. Registra su 4.ª edición en 1915 y casi la mitad de la obra (pp. 139-252) está destinada a «HP en España»).
6	1909	DÍAZ MUÑOZ, P. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Valladolid.
7	1909	TUDELA, A. de <i>Programa-memorandum de Historia de la Pedagogía</i> . Con 2.ª edición ampliada en 1919.
8	1910	ESCRIBANO HERNÁNDEZ, G. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid. En edición de 1921 aparece como <i>Pedagogía. Historia general de la Pedagogía y especial de la Pedagogía Española</i> . Madrid.
9	1911	RUÍZ AMADO, R. <i>Historia de la Educación y de la Pedagogía</i> . Barcelona. Sin variaciones textuales volvió a ser editado este texto en 1925 y en 1946 solo con el título de HP.
10	1922	PERTUSA Y PERIZ, V. y GIL Y MUÑOZ. <i>Historia de la Educación y de la Pedagogía</i> . Málaga. Su 5.ª edición es de 1931 y aparece solo con el título de HP. La 7.ª edición de 1961 aparece bajo la autoría única de Gil y Muñoz con el título completo de <i>Elementos de Historia de la Pedagogía con nociones de Historia de la Cultura</i> , con alteraciones en el texto para afirmar su tonalidad conservadora, católica y nacionalista.
11	1936	EDELVIVES. <i>Historia de la Pedagogía (2 Tt.)</i> . Barcelona
12	1941	HERRERA ORIA, E. <i>Historia de la Educación Español.</i> , Madrid.
13	1951	LUZURIAGA, L. <i>Historia de la Educación y de la Pedagogía</i> . Buenos Aires. Escrito desde su exilio político. 1985: 18 edición.

14	1960	GALINO CARRILLO, M. <sup>a</sup> A. <i>Historia de la Educación. Edades Antigua y Media</i> . Madrid.
15	1963	GARCÍA HOZ, V. et al. <i>Contestaciones al cuestionario oficial de las oposiciones de ingreso en el Magisterio Nacional. T. III: Pedagogía. Historia de la Pedagogía</i> . Madrid.
16	1968	GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. <i>Historia de la Educación</i> , Madrid.
17	1971	MORENO, J. M. et al. <i>Historia de la Educación</i> ., Madrid.

**Fuente:** Elaboración propia. Hubo algunas ediciones más que aquí no se recogen dado su carácter de edición local y limitada en su difusión.

**Cuadro 2.** Textos y Manuales de HP/HE traducidos y editados en España (1888-1970)

1	1888	PARÓZ, J. <i>Historia Universal de la pedagogía</i> . Madrid (1881: primera edición francesa).
2	1894	HAILMAN, W. N. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid.
3	1896	COMPAYRÉ, G. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid. (1883: primera edición francesa).
4	1911	PAINTER, A. M. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid. (Obra de 1866, con edición norteamericana de 1886).
5	1912	GUÉX, F. <i>Historia de la instrucción y de la educación</i> . Madrid. (1906: primera edición en francés).
6	1914	WEIMER, H. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid.
7	1918-1919	MONROE, P. <i>Historia de la Pedagogía antigua y media</i> , 2 vols. Madrid. (1905: primera edición en New York).
8	1927	MESSER, A. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Barcelona.
9	1930	WICKERT, R. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid.
10	1930	DAMSEAUX, E. <i>Historia de la Pedagogía y Resumen de la Historia de la pedagogía española, con adaptación de Ezequiel Solana</i> . Madrid.
11	1953	MORANDO, D. <i>Pedagogía. Historia crítica del problema educativo</i> . Barcelona. (Con diversas reediciones posteriores).
12	1966	AGAZZI, A. <i>Historia de la Filosofía y la Pedagogía</i> . Alcoy (Alicante)
13	1966	ATKINSON, C., MALESKA E. T. <i>Historia de la educación</i> . Madrid. (1962: edición original en inglés).

**Fuente:** elaboración propia. La ordenación se hizo según el año de su edición en España.

Desde el comienzo de la Dictadura política franquista a fines de los años treinta y hasta los pasados años setenta el estudio y la difusión del conocimiento de la HP/HE se vió muy menguado con respecto al período previo, con la excepción del limitado trabajo de investigación realizado en las Secciones Universitarias de Pedagogía, a las que nos referimos, y en

el Instituto de Pedagogía San José de Calasánz, al abordarse el estudio de autores y textos de la historia educativa y pedagógica española, debiéndose destacar por vía de excepción el papel desarrollado por la profesora María Ángeles Galino, efectivamente atenta a las innovaciones historiográficas<sup>4</sup>. Señala Antonio Viñao (2002, p. 237) que en el período se siguieron publicando algunos manuales «que repetían los esquemas y concepciones anteriores», a los que se añadieron otros que, aún incorporando algunos avances, se mantenían al margen del debate historiográfico internacional que había abierto las puertas a la «historia social de la educación». Son también, dicen Viñao (2002, p. 237) y Escolano Benito (1984, p. xviii), rasgos de este tiempo la dependencia del exterior en cuanto a los textos, por otra parte reducidamente manejados, recibidos estos, o mediante traducción (como ejemplo, Codignola, Morando, Abbagnano y Visalberghi, Dilthey, Hubert o Aldo Agazzi) o por preparación a cargo de profesores españoles exiliados (como fue el caso de Luzuriaga) y frecuente edición en México o en Buenos Aires (cómo se puede ver en el Cuadro 2).

Las cosas cambiarían en los años setenta, debido al aumento de espacios para el estudio de la HP/HE y la incorporación de profesores e investigadores nuevos, como por razones políticas, relacionadas con la recuperación de la vida democrática (Constitución política de 1978), la apertura del proceso de descentralización territorial en un Estado con cuatro lenguas oficiales reconocidas, e, incluso, por la presencia del debate epistemológico alrededor de las ciencias históricas, el método histórico y las ciencias sociales.

En este contexto, algunos de los nuevos catedráticos y profesores universitarios de HP, con orientación reformadora y sensibilizados con el debate de las ciencias de la educación/ciencias sociales (Ruiz Berrio, Escolano Benito) impulsarían en 1979 la creación de la sección de Historia de la Educación dentro de la Sociedad Española de Pedagogía y poco después (1983) la creación de la Sociedad Española de Historia de la Educación, como sociedad académica con actividad de impulso científico, que se incorporaba al debate historiográfico, sobre todo, bajo el influjo difuso de las tesis de la Escuela de los *Annales*, promoviendo la renovación de la historiografía educativa en la perspectiva de la historia social y cultural de la educación,

---

<sup>4</sup> Se aprecia la seriedad del texto *Historia de la Educación* (1960) por marcar el inicio de la investigación histórico-educativa moderna en España. Decía la autora en el Prólogo que analizaba los fenómenos educativos en sus múltiples dimensiones: institucionales, políticas, filosóficas, científicas, sociológicas y culturales.

tomando distancia, de este modo, de la tradicional HP, con su vinculación a la historia del pensamiento filosófico y al positivismo decimonónico.

En 1982, una fecha clave en el proceso de renovación como señaló Viñao (2002, p. 238), tendrían lugar el primer Coloquio Español de Historia de la Educación y la aparición de la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*, abriendo nuevas etapas en esta institucionalización académica de la que vimos hablando.

Por fin, la reforma estructural de las titulaciones y planes de estudio que vivió la Universidad española en los años centrales de los pasados años noventa facilitó, por su parte, la presencia en la docencia universitaria de Ciencias de la Educación de diversos recortes temáticos («Historia de la educación social», «Historia de la educación infantil», «HE adultos»), temporales (HE «contemporánea», casi siempre entendida desde el fin del siglo XVIII), o espaciales (junto a una más tradicional «HE en España» aparecían ahora las HE en Cataluña, en Valencia, en Galicia, en Andalucía,...), al lado del mantenimiento de la materia HP/HE (ahora con mayoritaria denominación como HE), aún abordada generalmente desde supuestos de larga pervivencia, con un intenso reflejo de todo ello en la abundante publicística generada en la que se hicieron presentes, tanto las aportaciones monográficas y de investigación, como los textos o manuales atentos en este caso a los recortes indicados, casi desapareciendo en cambio nuevas aportaciones en el campo de la manualística referida a la historia general de la educación/Pedagogía, o bien debidas a elaboración hispana o mediante traducción al castellano, como se puede ver en el Cuadro 3.

**Cuadro 3.** Manuales de HP/HE en español con primera edición o traducción (1971-2001)

1	1973	DEBESSE, M., MIALARET, G. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Barcelona.
2	1976-1978	BOWEN, J. <i>Historia de la Educación Occidental</i> , 3 vols. Barcelona.
3	1981	DURKHEIM, E. <i>Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas</i> . Madrid.
4	1981	SANTONI RUGIU, A. <i>Historia social de la educación</i> . Barcelona.
5	1984-1986	CAPITÁN DÍAZ, A. <i>Historia del pensamiento pedagógico en Europa</i> , 2 vols. Madrid.
6	1992	DELGADO CRIADO, B. (Coord.). <i>Historia de la educación en España y América</i> , 3 vols. Madrid.
7	2001	REDONDO, E. (Dir.). <i>Introducción a la historia de la educación</i> . Barcelona.

Hay que decir que esta docencia y la publicística generada por autores españoles, en particular la manualística (manifestaciones, usos y carácter), ha sido escasamente sometida a análisis, en cuanto a lo que se refiere a todo el período anterior a los pasados años ochenta, de tal modo que solo nos referiremos a los trabajos de Esteban Mateo (1983), Escolano Benito (1984), Rabazas Romero (1998), Molero Pintado (2000) y Viñao Frago (2002 y 2008).

## **2. Docencia y manualística de HP/HE en España**

Aclarado el espacio docente de la HP/HE, vinculado a la formación del profesorado y de los especialistas en el campo pedagógico, procuraremos realizar una valoración sobre la manualística usada para el ejercicio docente. Al respecto, debemos señalar la muy escasa indagación histórica, de tal modo que en el momento actual no podemos señalar ajustadamente cuales fueron los manuales más empleados en la docencia y por el alumnado a lo largo del siglo XX. Conjeturamos por sus reediciones que serían los siguientes: los de García y Barbarín (primera edición: 1903), Ruiz Amado (desde 1911), Pertusa y Gil (desde 1922), Gil y Muñíz (desde 1961), Zuloaga (desde 1969), Moreno (desde 1971), Luzuriaga (editado en Buenos Aires), Bowen (desde 1976) y Redondo (desde 2001).

¿Cuál fue la fortuna de la que disfrutaron otros manuales? Es algo que desconocemos al referirnos a los manuales de Compayré (desde 1896 en su traducción y edición en España), Painter (desde 1911), Guex (desde 1912), Monroe (desde 1918), Messer (1927), Damseaux-Solana (1922), Morando (1953), Agazzi, Abbagnano-Visalberghi, Debessé-Mialaret (1973), Larroyo, Durkheim (1982), Santoni Rugiu, Capitán, y Buenaventura Delgado. Mediante ellos, sobre todo los primeros señalados, los docentes españoles, y en algunos casos los estudiantes directamente, tendrían acceso y manejarían algunas obras elaboradas desde Francia, Alemania, Italia y el espacio cultural anglosajón, con textos escritos, en mayor medida, a partir de claves conceptuales idealistas, neo-kantianas, o procedentes de la filosofía de los valores, si bien ser esto una cuestión que deberá merecer un mejor análisis. A este respecto, conviene señalar que León Esteban (1983), por todo análisis, dice que estos manuales –refiriéndose a los anteriores a 1970– eran ejemplos de viejos modos de la HP, esto es, historia de ideas, teorías e instituciones educativas descontextualizadas, al señalar que las rupturas epistemológicas se realizaron, sobre todo, en los años setenta y al comienzo de los ochenta,

como se reflejó por parte de De Wroede (1974), de S. Cohen (1976) y del Informe *Historical Inquiry in Education* de la American Educational Research Association. (1983).

Escolano Benito (1984, pp. xvi-xix) es más explícito: señala que los manuales destinados a servir de texto en las Escuelas Normales en las primeras décadas del siglo XX, al responder a una finalidad didáctico-formativa, reflejaban la preocupación pragmático-moral que caracterizaba a la enseñanza histórica impartida a los futuros maestros, respondiendo a modelos positivistas e historicistas, a menudo eclecticamente combinados, con algunos textos que, además, venían a cumplir una función apologética político-administrativa. Anota Escolano que en la producción historiográfica española («cuyo estudio está aún por hacer», escribió) se podrían observar las influencias de los autores europeos y americanos (citados en el Cuadro 2), así como la presencia de filtros ideológicos en la selección de los contenidos.

Como ejemplo analizó el manual de Escribano (1910) haciendo notar las numerosas transcripciones de textos procedentes de Compayré, Damseaux, Guex y Monroe, siendo este un modo de elaboración igualmente presente en otros textos o manuales españoles. Observó en él (Escolano, 1984: XVII) un ‘esquema acumulativo’ de información sobre historia institucional y administrativa de educación y acerca de los sistemas y métodos de enseñanza:

propio de modelos historizantes y positivistas que se significan por la ordenación continua (cronológica) de los hechos discontinuos, la superposición de datos –biográficos e institucionales– e ideas sin soportes explicativos totalizadores, la sobre-estimación de la función desempeñada por los «notables» en la evolución histórica, la obsesión por el registro detallado de los acontecimientos y –en ciertos casos– por la búsqueda de sentido y significación de los materiales acumulados (en este caso, como en la mayor parte de los tratados históricos de inspiración liberal-positivista, la «constante» que se utiliza como idea-fuerza es la noción de *progreso* que sirve para explicar el desarrollo de la educación en el pasado.

Considera Escolano que a partir de los años cuarenta-cincuenta hay una regresión en la publicación de obras histórico-pedagógicas y una fuerte dependencia de los textos traducidos, a través de los que se continúan recibiendo los modelos historicistas (Dilthey), los derivados del pensamiento social católico, del neoidealismo (Codignola), y del positivismo (Hubert, Atkinson), acercándose, asimismo, la orientación cultural-sociológica (Luzuriaga) y otras, respondiendo a tradiciones historiográficas más propias

de la filosofía (Abbagnano y Agazzi, bajo la influencia del *Sommario di Pedagogia como scienza filosofica* de G. Gentile), debiéndose esperar a los años setenta –con excepción de la obra de Ángeles Galino<sup>5</sup>–, para ver aparecer, a través de traducciones, una manualística con nuevos enfoques historiográficos (historia social y de la ciencia), como se refleja en los textos de Debesse/Mialaret, Bowen y Santoni.

Por su parte, Molero Pintado (2000) realizó una aproximación analítica a diez manuales españoles y a seis de los traducidos<sup>6</sup>. Aunque sin sometimiento a un esquema constante de categorías analíticas y comparativas, su examen le permite observar, según los casos, la tonalidad liberal-positivista, conservadora-espiritualista, el carácter más marcado como HP (pensamiento y teorías, en particular), o como HE (por la referencia a hechos y prácticas), la presencia o no de fundamentación epistemológica histórica o las connotaciones de los debates ideológicos.

Más recientemente Antonio Viñao (2002 y 2008) se refirió a esta manualística, casi toda ella previa al inicio de la renovación de la historiografía educativa desde los criterios de la historia social de la educación<sup>7</sup>, señalando estar caracterizada por el exceso de información, el peso de la biografía de los pedagogos y de sus ideas y teorías sin la interrelación con las prácticas, y la ausencia de la historia social, ofreciendo cómo resultado una historia con general orientación «esencialista, intemporal y normativa» (Viñao, 2008, p. 86), lo que quizás debería merecer algunas matizaciones.

Los manuales a los que nos referimos están condicionados, en particular los de autoría española, por su finalidad didáctico-formativa y su adaptación a los cuestionarios oficiales previstos para la materia Historia de la Pedagogía a dispensar en las Escuelas Normales. Son expresión todos, explícita o implícitamente, de una concepción de la educación, del papel formativo asignado a la HP/HE, de los debates ideológico-políticos más notados en el

---

<sup>5</sup> La seriedad del texto *Historia de la educación* (1960) se aprecia para «marcar el inicio de la investigación histórico-educativa moderna en España». La autora en el Prolog dijo que analizaba los fenómenos educativos en sus múltiples dimensiones: institucional, política, filosófica, científica, sociológica y cultural.

<sup>6</sup> Farga, García Barbarín, Díaz Muñoz, Casas, Ruíz Amado, Galo Recuero, Escribano, Pertusa e Tudela, españoles, e Painter, Damseaux, Guex, Monroe, Messer, Vickert, entre los extranjeros.

<sup>7</sup> Con Brubacher, Baylin y Cremin en los EE. UU.; con Ariès en Francia; con Aldrich en Inglaterra. Historia social también ella con limitaciones que fueron abatiendo las corrientes posteriores de la historia socio-cultural y la más reciente historia socio-crítica.

momento de su edición, de los debates historiográficos y del propio debate epistemológico sobre la Pedagogía.

Si hablamos de las concepciones educativas, los manuales se sostienen mayoritariamente sobre posiciones eclécticas y distintas combinaciones y contrapesos. La idea del perfeccionamiento y un ideal de mejoramiento del ser humano, así como una perspectiva 'civilizatoria' y de 'progreso' eurocéntrica y occidentalista está generalmente presente. Sin embargo, hemos de hacer distinciones. Podemos apreciar, por una parte, una doble concepción esencialista, individual, y normativa de este perfeccionamiento.

Una, guiada por un ideal teísta-metafísico-espiritualista-religioso, que sostiene que los humanos son cuerpo y alma, con un destino trascendente que cumplir, que concede extraordinaria importancia a la educación moral religiosa (católica, en nuestro caso), informando y ayudando a dar peso destacado en los manuales de HP/HE a la filosofía idealista platónico-agustiana y a los esfuerzos realizados por la Pedagogía católica (Díaz Muñoz, Casas, Ruíz Amado, Edelvives, Gil y Muñiz). Como señaló Rabazas (1998, p. 257) se argumenta el valor de esta disciplina pedagógica desde los valores apriorísticos transmitidos por la tradición, con inconsideración o consideración limitada (por parte del neo-tomismo) de los aportes científicos.

Y otra concepción, guiada por un ideal cultural-filosófico, también universalista, y en este caso racionalista, procedente de los impulsos de la ilustración. Las perspectivas del positivismo filosófico, del evolucionismo biológico y social, del naturalismo y el liberalismo político, informan en distinta medida esta concepción, presente en los manuales de HP/HE: Compayré, Painter y Paróz (en el siglo XIX) prescinden substancialmente de referencias religioso-transcendentes en la fundamentación educativa entendida como instrucción. Dirá Compayré en su *Historia de la Pedagogía* (1896, p. 12): «en una sociedad republicana y con un gobierno liberal es aún más necesario que los ciudadanos sean instruidos...; hace falta que, a través del desarrollo reflexivo de la moral, la educación compense la pérdida de la influencia religiosa».

En ambos casos podemos, igualmente, hablar de un ideal de perfeccionamiento integral, que podría estar atento a las dimensiones física, intelectual y moral (ética, estética y/o religiosa), con distinta medida de consideración de cada una de ellas. Mas, también podemos hablar de concepciones esencialistas, y normativas de la educación desde una orientación social, bien desde la perspectiva neo-kantiana y desde el idealismo hegeliano, a través de las ciencias del espíritu (Dilthey) y de las implicaciones culturalistas del historicismo, o desde algunas deformaciones materialistas

dado su determinismo, del que asimismo participaron algunas orientaciones estructuralistas-funcionalistas. El historicismo idealista sostiene que hay una historia espiritual del pensamiento y un mundo espiritual de valores en las diversas culturales y civilizaciones; hay unos valores formativos que cultivados hacen posible a participación del espíritu subjetivo en el espíritu objetivo. Esta perspectiva culturalista está muy presente en manuales como los de Guex (1912, en castellano), Pertusa y Periz (1922), Messer (1927), Abbagnano-Visalberghi, Agazzi, Dilthey, o en los de Larroyo y de Moreno.

Debemos hablar, también, de concepciones histórico-sociales de la educación, de tal modo que las teorías, técnicas y prácticas educativas solo podrían ser explicadas y comprendidas en estrecha ligazón e interacción con la situación social, económica, cultural y política, donde se plantean y observan como fenómenos, en relación con los problemas éticos, filosóficos y aún religiosos presentes o influíntes en tales situaciones, o con las circunstancias que afectan al desarrollo psico-biológico y social de quien se forman, evitándose, así, «el racionalismo pedagógico que se desentiende de la historia» (Sánchez Sarto, 1936, p. 1028). Dirección esta hacia donde se encaminaron, con distinta decisión, los manuales y textos de Durkheim, Arnold Clause, Luzuriaga, Debesse/Mialaret, Bowen y Santoni Rugiu, o la *Storia della Pedagogia* de Franco Cambi (1995).

En imprecisas situaciones intermedias permanecerían textos como los de Hubert, Zuloaga, o Capitán (1984). Se trata, sobre todo, de HP más que de HE. La conflictividad, ideológica o antinómica, de las concepciones y finalidades de la educación, que podría llevar a introducir visiones problematizadoras y dudas, frente a ‘deseabilidad’ de normas pedagógicas cómo ‘teoría práctica’, en las etapas e instituciones de formación del profesorado, por una parte, y por otra, la misma discrepancia sobre la apertura o cierre de lo que debería ser considerado ‘educación’, así como las funciones que se asignaron predominantemente a estos contenidos históricos en la formación del profesorado y la misma consideración de la categoría de lo histórico, llevaron a hablar sobre todo de HP.

Para Compayré, uno de los primeros y más firmes definidores del «código disciplinar»<sup>8</sup> de la HP en 1883, una historia de la educación «sería

---

<sup>8</sup> Raimundo Cuesta (1997, pp. 20-21) elaboró el construto «código disciplinar» como el núcleo constitutivo de una disciplina escolar; esto es, un cuerpo de contenidos construido socio-históricamente, más o menos estructurado o secuenciado, conformando una tradición social inventada, que implica una selección cultural que propende a durar en forma de esquemas de pensamiento y de acción, que, por lo tanto, señala unas prácticas profesionales relativas a los

un resumen de la historia de la humanidad en todas sus manifestaciones, literarias y científicas, políticas y religiosas» (Compayré, 1896, p. 5), y ante la amplitud y dificultad de tal empresa era preferible una HP que «pretende más modestamente exponer las doctrinas y los métodos de los maestros de la educación, (reduciéndose) a la acción premeditada que la voluntad de un hombre ejerce sobre otros para instruirlos y formarlos» (1896, p. 6), lo que aún así tiene mucha amplitud, reconocía.

Fue esta la perspectiva más concreta que Ruíz Amado (1911) retuvo, sobre raíles herbartianos e historicistas. Si por educación entendemos «la formación consciente de las nuevas generaciones conforme a la cultura y al ideal de cada pueblo y época», entonces el objeto de la HE sería el estudio del desarrollo de las formas que tal educación revistió en las diferentes épocas y países, y el de la HP el estudio de las diversas fases y desarrollo histórico por las que pasó el arte y la ciencia de educar (Ruíz Amado, 1946, pp. 4-5).

García Barbarín, de tanta influencia en España, se inclina por una HP, habitual por otra parte en las Escuelas Normales europeas. Painter (desde 1911, en castellano) aunque se concentra en la HP, busca alguna conciliación al reflejar aspectos de la historia de la civilización. Esta combinación es más visible en Guex, quien traza como propósito de su obra *Historia de la instrucción y de la educación*: la) la presentación de cómo fue entendida la educación de los niños en diferentes épocas; b) cómo se fue construyendo una teoría de la educación en los diferentes pueblos, y c) cómo fueron evolucionando las ideas y doctrinas pedagógicas hasta llegar a las actuales instituciones y métodos escolares (Guex, 1912, p. 5).

Esta perspectiva combinada como HP y HE, bajo el encuadre de la Historia de la Cultura, producto del espíritu humano y obra de minorías cultivadas, estuvo presente en Pertusa, Monroe, Messer, Dilthey, Gil Muñiz, Codignola, Moreno, Larroyo y Capitán. Fue también la perspectiva más visible en Luzuriaga y en Atkinson/Malesca, dos obras realizadas a las puertas de los pasados años 60.

Se mantienen cómo obras de HP de fuerte contenido filosófico, deudoras del código disciplinar de la Historia de la Filosofía, la de Morando (1965, p. 5), que se presenta como historia de ideas, extratemporal («aunque no reniega por completo del criterio cronológico»), la de Abbagnano/Visalberghi (1957), que es sobre todo una historia del pensamiento pedagógico presentada en

---

modos de enseñar y aprender tales contenidos y un discurso referido al valor formativo y a su utilidad académica, profesional y social, legitimando arquetipos culturales y modelos de práctica docente reputados cómo legítimos.

concordancia con la génesis y desarrollo del pensamiento occidental, y donde se pueden observar las relaciones «entre fondo cultural y social, las teorías filosóficas y pedagógicas y la efectiva praxis educativa», e, igualmente, la de Aldo Agazzi.

Como HP y HE integradas y combinadas, con la incorporación de los factores sociológicos, económicos y políticos del desarrollo educativo, son contruidos los manuales de Galino (1960), de Gutiérrez Zuloaga<sup>9</sup> (1968), de Santoni, y de Delgado, si bien más escasamente en los casos de Galino y Gutiérrez Zuloaga, y más nitidamente en los otros dos. Con criterio ecléctico, como HP/HE, más HP que HE, aunque con la integración comprensiva de factores políticos y sociológicos, en cuanto que condicionantes de la educación, y con presencia de consideraciones ligadas a las más tradicionales historias de la cultura y de la filosofía, podemos contemplar los manuales de Hubert y de Luzuriaga; textos que se los podría considerar de los años cincuenta. Solo la obra de Santoni (1979) podría ser considerada como «una historia social de la educación»; el autor los advierte: «la historia de la educación no es una prolongación secundaria del pensamiento filosófico, porque de la educación también se ocuparon políticos, científicos, religiosos y dirigentes sociales, y porque el desarrollo de las formas educativas concretas fue guiado por complejos juegos dialécticos de los movimientos sociales» (1981, p. 6).

La forma más común de los primeros manuales estaba ligada a la función formativa asignada a los contenidos históricos en la formación del profesorado; esto es, a su utilidad. Así, decía Compayre que «las doctrinas pedagógicas son fiel imagen de las creencias morales, religiosas y políticas, de donde derivan sus principios, y contribuyen a modelar los espíritus y a establecer las costumbres» (1896, p. 10). Además, la HP debería estudiarse

para buscar en ella las verdades que son los elementos esenciales (*sic*) de una teoría definitiva de la educación (1896, p. 10):

A decir verdad, la pedagogía está casi hecha para quien conoce a fondo a los grandes pedagogos de los siglos pasados y no queda más que coordinar las verdades dispersas recogidas en sus obras, apropiándose las por la reflexión personal y fecundándolas por la fe moral y por el análisis psicológico (1896, p. 11).

---

<sup>9</sup> Al respecto, señalaba esta autora que entendía la historia de la educación como «el estudio de las estructuras educativas que se han ido desarrollando a lo ancho de las diversas etapas del devenir histórico, tomando en cuenta, de un lado, los aspectos específicamente educativos, como hechos, normas y teorías sobre la formación humana, y de otro, sus relaciones con la realizaciones culturales, científicas y sociales, para mejor comprender el propio proceso histórico-pedagógico» (1972, 4.ª edic., p. 27).

Destacaba Compayré que a través de su estudio se obtendría un punto de excitación y de energía moral; ¿acaso, no se sentirá alentado el maestro en su acción docente diaria mediante el conocimiento, por ejemplo, de las virtudes pedagógicas de Comenio o de Pestalozzi, se preguntaba?

Fueron estos los supuestos más comunes que inspiraron su presencia en las Escuelas Normales y su modo de presentación: como una caja de variadas herramientas normativas ortodoxas para armar la identidad profesional y la deontología de los docentes, haciendo circular, entonces, a través de los manuales un pensamiento vulgarizador y de justo medio, casi siempre constituido por axiomas intemporales (Roulet, 2001, p. 16), o también dicho, una «vulgata disciplinaria»<sup>10</sup> (Serramejane, 2002, pp. 40-66), supuestamente libre de connotaciones ideológicas y de los debates del tiempo, como tuvimos ocasión de observar. No se trata de una HP para interrogar críticamente el pasado, ni para interpretar y comprender sus huellas en el presente, sino y sobre todo de una «historia» para disponer de una memoria colectiva de certezas profesionales, entretegida de lecciones de rígida moral (religiosa, o también laicista), desde la que inducir pragmáticamente ‘correctas’ y adecuadas prácticas pedagógicas.

Importaba sobre todo una formación pragmática, como destacó Escolano; la HP podría contribuir a eso, y asimismo a la construcción de una «ciencia sistemática»: la Pedagogía. La HP es vista, en efecto, por García Barbarín, como historia de hechos (ideas, biografías destacadas y teorías más que prácticas) educativos ‘memorables’, que sirven al maestro de emulación y de norma para acrecentar su vocación; y aún de consuelo ante las dificultades (1913, p. 8), y para no «dejarse seducir por todo aquello que se vende como nuevo en la educación». Casas (1913) dirá que la HP es una «fuente de ejemplos a imitar». En términos similares se expresaba Guex. Esta filosofía formativo-pragmática estuvo presente en los manuales construidos desde posiciones idealistas y neoidealistas, tanto los que se inclinaban hacia el entendimiento de la educación como desarrollo de la autonomía personal (Codignola), como los que hacían sobresalir el valor formativo de la disciplina y de la obediencia, escritos aún en los pasados años sesenta (García Hoz).

---

<sup>10</sup> Analiza Serramejane, tomando en consideración la tesis de la «transposición didáctica» (Chevallard, 2000, originalmente en 1985), la ‘fabricación de los saber escolares’: la escuela como lugar de transmisión de saber tiende a la transformación de un saber experto (*savant*) en un saber enseñado a partir de modalidades disciplinarias específicas, según leyes que van más allá de los saberes llamados de referencia, con la intención de ofrecer una vulgata, esto es, un saber no contradictorio.

Los manuales de HP/HE estuvieron, en otros casos, guiados por una finalidad comprensiva de la historia de la cultura, al entender los sistemas y teorías pedagógicas como elementos significativos de una cultura ideal, generada en un específico escenario histórico de civilización que habría que transmitir a las nuevas generaciones para la conservación de un determinado tipo de civilización. Tal intención es visible en los textos de Painter, Guex, Monroe, Messer, Pertusa, Gil y Muniz y de Moreno<sup>11</sup>, e incluso en otros más eclécticos y abiertos a diversas consideraciones filosóficas, políticas o sociológicas, menos preocupados por la formación pragmática y normativa.

En ocasiones, la finalidad que los guió tuvo un marcado acento político y nacionalista, pudiendo combinarse, sobre todo, con la finalidad formativo-pragmática: los textos que ponen el acento en la presencia de una ‘historia de la Pedagogía española’, los confeccionados en la Francia decimonónica desde una óptica laicista, o el de Messer (1927), de aire *fichteano*, podrían encuadrarse aquí por su pretensión de mostrar las ‘glorias nacionales’ y de fabricar una memoria común nacionalizadora.

Desde una óptica *diltheana* la HP/HE pondría de manifiesto, sobre todo, que «no hay una ciencia pedagógica con validez general y que los ideales de la educación son profundamente históricos» (Dilthey, 1965, pp. 11-12); así como que las doctrinas, como manifestaciones del espíritu humano, «no dependen necesariamente de los hechos, pues tienden siempre a transformarlos, siendo una permanente demostración del poder de invención del espíritu humano, que procura realizarse, tanto a través de la educación, como mediante otras manifestaciones de su actividad» (Hubert, 1957, p. VIII).

La más adecuada comprensión de estas manifestaciones espirituales debería realizarse mediante el esclarecimiento histórico de la realidad cultural y aún sociológica de cada época, como reclamaron y procuraron Luzuriaga y Larroyo, al tiempo de construir sus manuales y de establecer el valor de la HP/HE. Luzuriaga (1951) sostiene que este estudio es imprescindible para el conocimiento de la educación actual por ser esta un producto histórico; el conocimiento del pasado permite entender el presente. Además, nos enseñan a ver posibilidades y valores haciéndonos observar los grandes

---

<sup>11</sup> Esta vía comprensiva-interpretativa es la privilegiada por el manual de Moreno (1971). Parte Moreno de que somos hijos del pasado, de que los hechos históricos se constituyen desde el presente y de que el acercamiento al pasado se realiza por diferentes caminos, no solo desde las tesis del evolucionismo biológico-social o las de la dialéctica histórica, asentada en la lógica hegeliana.

horizontes ideales de la humanidad, las conquistas de la técnica pedagógica y los perfiles de los grandes educadores, lo que acrecerá, sostiene Luzuriaga, nuestra conciencia cultural: «con esta información (proyectos, dificultades, resistencias, caminos fallidos) podremos mejorar la educación actual. Su estudio contribuye a afinar la sensibilidad para los grandes problemas de la cultura y desarrollar la comprensión y la tolerancia; nos obliga a un mayor rigor en el pensar y en la fundamentación teórica de nuestro trabajo en contra de las opiniones parciales y partidistas, del especialismo, y del presentismo» (Luzuriaga, pp. 18-19), que es memoria rota y fragmentaria, o «ilusión retrospectiva»<sup>12</sup>.

Larroyo, por su parte, presenta la HP como campo de estudio que describe, explica y permite comprender la vida real de la educación (hechos pedagógicos), las normas jurídicas que la regularon y las doctrinas y técnicas educativas que buscaron interpretarla y realizarla del mejor modo (Larroyo, 1982, p. 38, p. 45), teniendo, además de una utilidad general, una profesional, al ayudarnos a esclarecer las relaciones entre la historia y la teoría pedagógica y a ponderar los conflictos antinómicos que se puedan suscitar.

A las más tradicionales funciones formativo-pragmáticas de la HP, se fueron añadiendo, como percibimos, la función comprensiva de la evolución de las doctrinas pedagógicas como manifestación espiritual y civilizatoria, cultural e histórica, con cercanía al pensamiento filosófico y a su racionalismo, y la función nacionalizadora, incorporándose con los textos de Durkheim y Hubert (1949) la función explicativa de alcance sociológico. La asunción, más reciente, de esta función explicativa sociológica permite explicar de otro modo los fenómenos educativos y la funcionalidad del estudio de la HP/HE. De este modo, Durkheim (1938) explica la evolución del sistema educativo francés haciendo notar que las formas históricas de la educación surgían no por creación libre de los pedagogos (o de los filósofos: una reflexión intemporal sobre la idea del hombre), sino para satisfacer necesidades sociales profundamente sentidas, de tal modo que en cada etapa social e histórica tienen lugar procesos de adaptación y de innovación relativas a las cuestiones educativo-pedagógicas. En esta óptica, el conocimiento del pasado pedagógico, como, por ejemplo, permitiría comprender mejor la pedagogía actual.

---

<sup>12</sup> Hablan Debesse y Mialaret (1973, p. 13) de la necesidad de combatir, a través del conocimiento histórico, «la ilusión retrospectiva, un mecanismo proyeccionista del presente sobre el pasado».

Por cuyo motivo se desarrollan formas concretas de educación, sostiene igualmente Santoni, al responder a distintas necesidades sociales, lo que nos habla de la relatividad histórica de la educación, como había señalado Dilthey de modo idealista, y como con consideraciones objetivas, sociológicas y políticas, hizo notar desde una óptica estructuralista Arnold Clause (1975), al hacer mención de que los ideales pedagógicos también expresan la lucha de clases.

Esta óptica estructuralista está presente en Bowen (1976) y fue reclamada por Escolano (1984) frente a la concepción de la historia como ciencia del ideográfico, con su preferencia por los hechos singulares (los acontecimientos y los personajes). Una historia más atenta a las causas objetivas y estructurales de la evolución histórica, que resitue la posible influencia social de la acción de los 'grandes nombres' sobre el devenir histórico.

Siguiendo estas orientaciones, la valoración de la funcionalidad de los estudios de HP/HE incorporó más recientemente diversas conclusiones derivadas de los debates historiográficos producidos debido a la influencia de corrientes como el marxismo, los *Annales* y la historia total, el estructuralismo y el psicoanálisis, actualizando y confirmando los valores que ya hace cincuenta años había trazado, quizás más intuitivamente, Luzuriaga:

- Aprender a relativizar ideas y propuestas educativas, percibiéndolas en el tiempo.
- Favorecer un conocimiento del pasado de la profesión docente que sirve para formar la cultura profesional.
- Apoyar la estimulación de una actitud crítica y reflexiva, al reconstruir la historia (como 'historia problema') desde las expectativas y los problemas del presente, que precisan del conocimiento histórico para su comprensión y explicación.
- Favorecer la ampliación del campo de elecciones y de posibilidades educativas y contribuir al desarrollo de la reflexión pedagógica para comprender y explicar contextualizada y estructuralmente los fenómenos educativos, así como la interrelación dialéctica existente, como en varios momentos puso de relieve Antonio Nóvoa, entre el pensamiento, los actores, las instituciones y las prácticas educativas, subrayando las discontinuidades y rupturas en el tiempo histórico.

Valores a los que Gauthier y Tardif añaden: el de ofrecer una síntesis de conocimientos históricos y culturales necesarios para la comprensión de los problemas actuales (2005, p. 2), y el de promover las habilidades de análisis, de argumentación y un razonamiento más riguroso, a efectos también de poder tomar distancia crítica con relación a las ideologías y a las opiniones dogmáticas.

En otro orden de consideraciones, hacemos notar que los manuales de HP/HE, incluso si son soporte de un pensamiento vulgarizador y de ‘término medio’, están connotados o forman parte—como dijimos—de los más acusados debates ideológicos del tiempo de su edición. Como indicaron Rabazas y Molero, hay textos que expresan la perspectiva confesional católica y aluden a una finalidad educativa trascendente, moviéndose entre un catolicismo intransigente (con apoyos en el espiritualismo, en el dogmatismo, y en el tradicionalismo conservador), y posiciones neo-escolásticas (neo-tomistas), dialogantes con el positivismo, con el historicismo y con las ciencias del espíritu. Algunos, en menor medida sin embargo, son manifestación de influencias liberales, positivistas, naturalistas y evolucionistas o laicistas, por veces deterministas. Otros mantienen, de modo más frecuente, posiciones eclécticas, a tal punto que podría ser abusivo hablar en estos casos de un ‘molde tradicional, esencialista, intemporal y normativo’, de los manuales escolares de HP/HE concebidos antes de los pasados años setenta, como también de la ‘fossilizada herencia del código disciplinar’. La problematización que hemos procurado hacer, creo que nos permite contemplar una mayor complejidad.

Como hemos visto, los manuales son también soporte y manifestación—en diversa medida—de los debates historiográficos. La óptica kantiana y universalista que vemos en Compayré o en Paróz, queda rota en la perspectiva historicista y culturalista *diltheana* (Dilthey, Ruíz Amado, Pertusa, Monroe, Moreno, Larroyo...), o en la perspectiva nacionalista de Durkheim o de Messer.

Más recientemente podemos observar la influencia de la óptica de los *Annales* y de la historia social en Bowen, en Clause, en Delgado, en Debesse o en Santoni. De este modo, la historia no es percibida como una ‘ciencia sui generis’ (cómo se predicaba desde el historicismo) al serlo, en cambio, como una ‘ciencia social’, debiendo manifestar que las corrientes de la nueva historia cultural, la genealogía *foucaultiana* y la historia socio-crítica, aún no se hacen visibles en la manualística de HP/HE que hemos revisando<sup>13</sup>.

En esta revisión realizada, se transparenta también el debate epistemológico sobre el carácter de la Pedagogía como saber. Aparece a menudo como ‘arte y ciencia de educación’, aludiendo, primero, a una sabiduría especulativa y racional madurada a lo largo del tiempo que serviría

---

<sup>13</sup> Y esto que hemos escrito en 2010 lo podemos seguir afirmando a finales de 2016 en el presente texto revisado y con leves cambios.

de fundamentación, luego, de una Pedagogía racionalista y sistemática de vinculación filosófica-religiosa, y, finalmente, haciéndose eco de la pedagogía científica experimental de marca positivista en cuanto al método de elaboración. Un modo concreto de conjunción entre una Pedagogía *perennis* (escolástica), la pedagogía de Herbart, y la toma en consideración parcial del sensualismo psicológico, que nutría experimentalmente una pedagogía de base fisiológica. Viene bien recordar que la fundamentación ética y psicológica (desde una psicología introspectiva y filosófica) que Herbart le había dado en la primera mitad del siglo XIX a la Pedagogía, fue completada por Meumann al añadir la óptica psico-fisiológica y una más exigente lógica (Moreu, 2008, p. 574), manteniéndose, así, el debate del doble lenguaje, ‘arte y ciencia’, ocasionando un notable desorden epistemológico, que aún se mantuvo durante varias décadas del siglo XX, a pesar de que el proceder positivista, la sociología y otras ciencias sociales fueron impulsando paulatinamente el carácter de la Pedagogía como una de las ciencias sociales –que derivaría en las ciencias de la educación–, al tiempo que también la tensión HP/HE se fue modificando hacia el polo HE, como historia social, esto es, como fragmento especializado de la historia, aunque unido por su objeto a las ciencias de la educación.

Los manuales de HP/HE que revisamos muestran un patrón metodológico y de selección de contenidos históricos con larga estabilidad y permanencia<sup>14</sup>, propio de la existencia de un código disciplinar que más habitualmente se refiere a las doctrinas pedagógicas y a una selección de instituciones educativas, teniendo como marco geográfico-cultural el europeo, presentadas informativamente de modo continuo siguiendo la cronología histórica occidental construida como tiempo lineal, con una perspectiva evolutiva y bajo los criterios kantianos de la filosofía de la historia como progreso, que se significa en la civilización occidental. Frecuentemente los manuales comienzan por una presentación contrapuesta de la educación de los pueblos y culturas dichas ‘primitivas’ y tradicionales frente a la educación occidental, siendo frecuente que este eurocentrismo se complete con una derivación americana, en el llamado período contemporáneo. Dicho esto, hay que señalar que en ocasiones no se realiza la presentación de esa primera parte sobre la educación en los pueblos tradicionales (donde habitualmente el relato se refiere a China, India, Persia, Egipto, Asiria y Babilonia, además

---

<sup>14</sup> Correlato de la larga duración en la que, al decir de reputados historiadores de la educación, se inscribiría el discurso de la modernidad pedagógica que incluso llegó a nuestro presente.

del pueblo hebreo), porque se trataría de espacios de ‘no civilización’, desde donde no partiría pues una línea de progreso, tal como Painter (obra original de 1886) lo da a entender (1911, p. 24). A veces no se hace esta referencia por considerarse innecesaria para comprender el presente desde el que se escribe (Messer, 1927), al situar las raíces en Grecia. En ocasiones, la exposición inicial de este capítulo se realiza para, de este modo (y dicho ingenuamente) evitar «caer en el eurocentrismo» (Morando, 1953, p. 37). A partir de Grecia, el relato recorre Roma y su civilización, el mundo antiguo cristiano entre San Agustín y Carlomagno, la separación entre el mundo religioso ortodoxo y el católico occidental, para ir dando paso al inicio de las universidades y a la escolástica, y luego aproximarse al humanismo, como antecedente del Renacimiento, desde donde el relato será más variable y complejo, por la creciente presencia de factores religiosos (contrapuestos), culturales, científicos, filosóficos y políticos. Un relato que se escribe así por entender que en la Antigüedad y en la Edad Media se encontrarían los elementos esenciales de la teoría y de la práctica pedagógica, de importancia decisiva para el desarrollo educativo y pedagógico posterior.

Hay en el conjunto una notable identidad temática, en todo caso resuelta con alguna variabilidad en el plano de los contenidos informativos, como expresión de las distintas adherencias ideológicas y de los posicionamientos epistemológicos e histórico-pedagógicos distintos, a los que nos referimos.

En cuanto al modo descriptivo-narrativo de los contenidos, en relación, así mismo, con la selección de contenidos efectuados en cada caso, hay varios patrones categoriales de ordenación, casi siempre sobre el fondo del tiempo lineal de la cronología histórica construida y ampliamente legitimada, pudiendo distinguir cinco patrones de ordenación, si bien no sea posible el encaje claro de cada manual en un determinado patrón, por observarse la presencia de criterios combinados en una parte no menor de ellos:

- a. Una ordenación de contenidos en pequeñas unidades analíticas cerradas seleccionadas y privilegiando las figuras de los ‘grandes pedagogos’, presentados consecutivamente según el orden cronológico secular.
- b. Una ordenación de contenidos en el marco de las convencionales temporalizaciones de etapas históricas atribuidas a la historia general: historia antigua, medieval, moderna y contemporánea.
- c. Una ordenación de contenidos tomando en consideración las etapas y grandes sistemas de pensamiento señalados por la historia de la filosofía.
- d. Una ordenación de contenidos mediante el establecimiento de unidades culturales históricas de las doctrinas pedagógicas, tomando en consideración la hegemonía o el peso estimado de las diferentes corrientes doctrinales y su encaje en diversos

períodos y momentos más específicos que la división cuatripartita de grandes etapas.

- e. Una ordenación de contenidos temática más que genética, tomando en consideración problemas y sectores, con referencia a las manifestaciones educativas, a los espacios geográficos y a las corrientes y tendencias en desarrollo.

La concreción de estos cinco patrones o modelo de organización de los contenidos instrutivos de HP/HE podría ser indicada del siguiente modo:

a) a través de unidades analíticas cerradas y figuras de pedagogos. Es visible particularmente en los manuales de Compayré, Paróz, Pertusa y Guex. Así, el esquema de Compayré seleccionado y esquematizado a partir del siglo XVIII, puede ser presentado del siguiente modo:

- Rousseau y el Emilio.
- Los filósofos del XVIII.
- Los orígenes de la enseñanza laico y racional: Lana Chalotais.
- La revolución francesa y los planes de educación.
- Pestalozzi y sus continuadores.
- Las promotoras de la Pedagogía femenina.
- Práctica y teoría de la educación en el siglo XIX: Guizot, Jacotot, Fourier, Comte.
- La ciencia de la educación: Spencer, Bain, Fichte, Horace Mann.

b) Presentación de contenidos en atención a las grandes etapas de la 'Historia general', pudiendo acoger las 'historias nacionales'. Visible en los manuales de García Barbarín, Dilthey, Galino, Pertusa, o de Cambi. El esquema de García Barbarin que recogemos sucintamente habíamos servido de pista

- *Primera parte:* La Pedagogía contemporánea.
- *Segunda parte:* La Pedagogía cristiana.
- *Tercera parte:* Edad Moderna.
- *Cuarta parte:* La Pedagogía contemporánea.
  - La Revolución francesa.
  - Pestalozzi.
  - Los pedagogos alemanes.
  - Escritoras sobre educación.
  - A Pedagogía en el XIX en diversos países.
  - Las escuelas pedagógicas contemporáneas.

Cambi (1995) habla también del mundo antiguo, la época medieval, la moderna y la contemporánea, rotulando, sin embargo, en su interior los

tópicos con una mezcla entre problemas y autores, como sucintamente podemos ver con respecto a la época moderna:

- La modernidad cómo revolución pedagógica.
- El siglo XV y la renovación educativa. Figuras y modelo.
- El siglo XVI: el inicio de la Pedagogía moderna.
- El siglo XVII: Comenio, La nueva ciencia, el nacimiento de la escuela moderna, Locke.
- El siglo XVIII: racionalismo pedagógico. Rousseau y otros innovadores.

c) Ordenación de la mano de la Historia de la Filosofía. Puede servir como ejemplo el texto de Abbagnano/Visalberghi, que vemos, sucintamente, en su cuarta parte:

- La época contemporánea.
- El romanticismo y su filosofía. Froebel y la Pedagogía romántica.
- La polémica contra lo idealismo.
- La Pedagogía del catolicismo liberal en Italia.
- Positivismo y escuela.
- La reacción antipositivista: espiritualismo, criticismo.
- Filosofía de la acción, pragmatismo (y educación).
- Fenomenología y existencialismo.
- La 'nueva educación' y las reformas escolares.

d) Ordenación según la consideración de unidades culturales (corrientes y modelos pedagógicos). Obras como las de Luzuriaga, Larroyo, Hubert, Codignola, Ruíz Amado, Monroe, Moreno e incluso la de Bowen podrían encuadrarse aquí. Un ejemplo posible es el texto de Monroe, con el siguiente esquema a partir del siglo XVII:

- El concepto disciplinar de la educación: Locke.
- La tendencia naturalista: Rousseau.
- La tendencia psicológica: Pestalozzi.
- La tendencia científica moderna: Herbart, Froebel.
- La tendencia sociológica: Bell y Lancaster.
- La tendencia ecléctica.

Por su parte, Ruíz Amado traza el siguiente esquema:

- Época racionalista (del siglo XVIII a hoy).
- Sección realista.

- Sección filantropista.
- Sección humanitaria («Pestalozzi y sus secuaces»).
- Sección moralista.
- Sección política.
- Reacción católica.
- La nueva pedagogía científica.

Con un patrón similar, Luzuriaga que hace una ordenación por siglos desde el XVI con un doble apartado en cada caso, uno de educación y otro de pedagogía, compone el interior del capítulo de la «Pedagogía contemporánea» del siguiente modo:

- La Pedagogía individual.
- La Pedagogía psicológica y experimental.
- La Pedagogía activa.
- La Pedagogía social.
- La Pedagogía filosófica.

e) Dentro de una posible ordenación por problemas, sectores de manifestación y tendencias de desarrollo no acertaría a encajar de modo claro ningún manual, aunque son varios los que integran esta ordenación junto con otros criterios. Es el caso de los de Bowen, Atkinson, Debesse, Cambi, Santoni, Morando, y Delgado. Son manuales donde la HE disfruta o de mayor protagonismo o en todo caso de realce en relación con la historia de las ideas, de las teorías, de las instituciones ‘clásicas’ y de las figuras de los pedagogos. Así, Bowen encaja la información para los siglos XIX y XX en los siguientes rótulos:

- El comienzo de los sistemas nacionales.
- Liberalismo y reacción conservadora.
- Ciencia y educación.
- Utopía y educación.
- Progresismo en los EE. UU.
- A URSS y la planificación educativa.
- Tendencias actuales.

En el esquema de Debesse/Mialanet para la época contemporánea encontramos:

- El maxistrocentrismo.
- La evolución de la escuela tradicional.

- Factores externos de cambio.
- El paidocentrismo.
- El socio-centrismo.

Una compleja combinación temática a partir de los patrones b), d), e), y la toma en consideración de la existencia de diferentes ritmos temporales, algo contrario a la visión de una periodización uniforme y mecánica, que permite ir más allá de los acontecimientos y de la cronología política y pensar en los tiempos largos a la hora de hablar de la educación, parece que podría responder del mejor modo al logro de una ordenación integradora de contenidos de HP/HE interactuando entre sí, lo que parece ser el programa que guía la edición de los manuales más recientes.

Un programa que quizás se mueve en tensión, entre un patrimonio cultural/educativo a explicar genealógicamente para una adecuada comprensión del presente y el estudio crítico del pasado, con nuevos criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos, a partir o poniendo el énfasis en la importancia de tales contenidos para quienes los abordan, por responder mejor a las preguntas que se plantean, en la búsqueda de hacer inteligible el pasado, mediante la construcción de significados y la comprensión de los factores causales que determinan la realidad social.

Es pertinente decir que estamos ante manuales que expresan exigencias diversas en cuanto al tratamiento formal historiográfico de las informaciones que suministran. Varios presentan un tratamiento deficiente y ofrecen una información en forma de un sumario de notas más o menos ordenadas, acerca del que desconocemos su modo de composición, la crítica de fuentes, las apoyaturas bibliográficas, y otros elementos constituyentes y garantía del rigor de la narración histórica.

Hay que decir, sin embargo, que esto acontecía en el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX en un contexto en el que a menudo el ‘historiador’ no se veía obligado a referenciar sus fuentes primarias y secundarias, ni las cautelas emprendidas en cuanto a la crítica interna y externa de fuentes<sup>15</sup>. Estas operaciones sí se realizan, en cambio, en la mayor parte de los manuales de más reciente edición, los que también en ocasiones presentan el conocimiento como un ‘saber en construcción’, de modo que

---

<sup>15</sup> De modo excepcional, Molero señaló, sin embargo, la modernidad historiográfica manifestada en el texto español de Tudela editado en 1909 (*vid.* Cuadro 1).

en ellos pueden aparecer, junto a las fuentes, problemas de investigación sugeridos, pistas de análisis e interrogantes.

Con frecuencia los manuales muestran, según el público al que se dirigen, una excesiva acumulación informativa y de erudición, al hacer valer la descripción sobre lo que debe suponer la interpretación y la comprensión, desde la deseable problematización del presente y desde la observación genealógica de los fenómenos a estudiar y valorar. A este respecto, hay que señalar que, en ocasiones, es visible la presencia de modificaciones textuais apreciables en una misma obra multieditada, bien por acumulación informativa, por reestructuración o por eliminación de información, pudiendo ser debido a factores varios, como la importancia concedida a unos determinados fenómenos al largo del tiempo, a la aparición de fenómenos y facetas nuevas, no contempladas en una anterior edición, o incluso por razón ideológica-política; podría servir de ejemplo señalar que el texto de Gil y Muñiz (1961), quien en 1922 había colaborado con Pertusa en la obra conjunta que le servía de antecedente, hacía desaparecer en 1961 -en la España franquista- la referencia a Giner de los Ríos, reducía apreciablemente la atención concedida anteriormente a Rousseau y a Pestalozzi y enaltecía el 'papel civilizador' de España en América, al procurar el reforzamiento del nacionalismo pedagógico hispano.

Son pocos los textos que procuran en su presentación/introducción realizar una fundamentación epistemológica e historiográfica del texto que se presenta; entre estos hacemos mención a los de Tudela (1909), Ruíz Amado (1911), Galino, Zuloaga, Moreno, Abbagnano, Cambi, Clause, Larroyo, o Delgado, siendo llamativa su explícita ausencia en el manual de Bowen, construido, sin embargo, con mimbres actualizados historiográficamente.

En la mayor parte de los casos es inexistente una reflexión, cuando menos implícita, acerca de la transposición didáctica que se realiza entre los datos y conclusiones de las investigaciones histórico-educativas y su toma en consideración para elaborar y presentar una información de este tipo por medio de un manual, como también acerca de importantes cuestiones relacionadas con la historia y la sociología del currículum, a las que se refirieron Chervel (1988) e Ivor Goodson (1983).

En este mismo sentido, hay que aludir al silencio que comunmente se aprecia en relación a la metodología didáctica docente, y casi siempre no podemos entonces más que destacar, o la presencia de resaltes tipográfico-visuais que procuran fijar la atención del lector (uso de negritas o de cursivas...), o de algunos esquemas, cuadros y mapas, o fotografías, que

son más bien infrecuentes. No nos debe pasar desapercibido que tanto la habitual ausencia de indicaciones y de procedimientos didácticos, como la carencia de estudios sobre los programas y las prácticas docentes efectivas realizadas por los profesores de HP/HE, dificultan incluso la superior certeza de algunas de las conclusiones y aportaciones que fuimos formulando a lo largo de este texto.

Así, podremos llegar al fin y a la postre de nuestra exposición. Hay aspectos valorados que precisarían de mayor profundización. Hay otros valorados, que nos permitirían elaborar algunos consejos acerca de cómo proceder ante la posible creación, creo que deseable, de nuevos manuales / textos de HP/HE con destino a aquellos que realizan una formación con el horizonte de la profesionalización docente, técnica y educadora. Podríamos entonces seguir, al hilo de las reflexiones realizadas desde Portugal y desde el Brasil (Gatti Jr., 2007; Santos, 2007a, 2007b; Mogarro, 2007), o incluso por nosotros mismos (Costa Rico, 2009), pero ahora le dejaremos esa continuación a los lectores.

### 3. Bibliografía

- Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Agazzi, A. (1966). *Historia de la filosofía y la pedagogía*. Alcoy: Marfil.
- American Educational Research Association. (1983). *Historical Inquiry in Education: a Research Agenda*. Washington.
- Beck, R. H. (1968). *Historia social de la educación*. México: UTEHA.
- Blanco Sánchez, R. (1922). *Notas bibliográficas referentes a la historia de la educación y la historia de la pedagogía*. Madrid: Revista de Archivos.
- Blanco Suárez, P. (1923). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Bibliografía y material de enseñanza. Madrid: J. Cosano.
- Buisson, F. (1879-1887, e 1911). *Dictionnaire de Pédagogie*. París: Hachette.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.
- Carderera y Poto, M. (1854-1858). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, 4 vols. Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Reflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.

- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clausse, A. (1976). *A relatividade educativa. Esboço de uma história e de uma filosofia da escola*. Coimbra: Almedina.
- Codignola, E. (1964). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Condette, J.F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX-XX siècles)*. París: L'Harmattan.
- Cossío, M. B. (1897). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Costa Rico, A. (2009). Los coloquios de la SEDHE y la Historia de la Educación como docencia: notas para un balance de revisión. En R. Berrueto Albéniz y S. Conejero López (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 699-708). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J. (2008). La genealogía, historia del presente y didáctica crítica. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 51-82). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- De Wroede, D. (1974). The history of the History of American Education. 1900-1976: The uses of the past. *Harvard Educational Review*, 41, pp. 298-330.
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maitre. Une chronique des Écoles Normales d'Instituteurs*. París: L'Harmattan.
- Dilthey, W. (1965). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 7.ª ed. (1934: primera edición en alemán).
- Escolano Benito, A. (1982). Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, pp. 55-76.
- Escolano Benito, A. (1984). Introducción. En A. Escolano Benito, *Historia de la educación. I*. (pp. XI-XLIII). Madrid: Anaya.
- Esteban Mateo, L. (1983). Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación. En Sección Científica de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)* (pp. 999-1041). Valencia: Universidad de Valencia.

- Gatti Junior, D. (2007). Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. Em D. Gatti Junior & J. Pintassilgo (2007). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 99-142). Uberlândia: EDUFU.
- Gauthier, C., Tardif, M. (dirs.). (2005). *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montreal: Gaétán Morin.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. 3 vols. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-mudos.
- Hubert, R. (1952). *Historia de la Pedagogía: realizaciones y doctrinas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lafuente, V. (1873). *Historia de la instrucción pública en España y Portugal*. Madrid.
- Larroyo, F. (1944). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa (1982: 18 edición ampliada).
- Luzuriaga, L. (1916-1917). *Documentos para la historia escolar de España*, 2 vols. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Mogarro, M. J. (2007). A História da Educação nos currículos de formação de professores. En: J. Pintassilgo, J. et al., *A História da Educação em Portugal* (pp. 203-228). Porto: Edições ASA.
- Molero Pintado, A. (2000). Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la educación*, 19, pp. 121-139.
- Rabazas Romero, T. (1998). El pensamiento pedagógico normalista durante la primera Restauración Borbónica. *Historia de la Educación*, 17, pp. 251-288.
- Rouillet, M. (2001). *Les Manuels de Pédagogie. 1880-1920*. París: PUF.
- Sánchez Sarto, L. (Dir.). (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- Santos, M. T. (2007a). Percurso e situação do ensino da História em Portugal. En D. Gatti Junior & J. Pintassilgo, *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 75-97). Uberlândia: EDUFU.
- Santos, M.T. (2007b). Perfil da História da Educação: conflito entre o empobrecimento efectivo e o potencial objetivo. Em J. Pintassilgo et al., *A História da Educação em Portugal* (pp. 229-255). Porto: Edições ASA.
- Serramejane, Ph. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Quebec: Les Editions Logiques.

Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 83-118). Zaragoza: Prensas Universitarias.

Viñao Frago, A., (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Investigación temática*, 7(15), pp. 223-256.

## CAPÍTULO 2

# A DOCENCIA DA HISTORIA DA PEDAGOXÍA/HISTORIA DA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: INSTITUCIONALIZACIÓN, TEXTOS E ROTAS<sup>1</sup>

*Antón Costa Rico*

### **1. A institucionalización dos estudos de Historia da Pedagogía/ da educación**

**P**ara referirse á institucionalización académica dos estudos de Historia da Pedagogía/Historia da Educación (en diante, HP/HE), iniciada a fins do século XIX é conveniente salientar diversos elementos coadxuvantes:

---

<sup>1</sup> Trátase de una versión revisada por el autor con relación a la publicación original en Brasil. O presente contributo está escrito en lingua galega. O leitor brasileiro e portugués deben tomar en consideración á hora da lectura que o dígrafo «ll» é equivalente ao «lh» na súa pronunciación; así tamén, a letra «ñ» é equivalente a «nh»; outras terminacións e rasgos serán facilmente lidos e entendidos, ao situarse nun mesmo sistema lingüístico.

- a. O intenso desenvolvemento dos estudos históricos en Alemaña durante o século XIX e a específica preocupación polos estudos histórico-pedagóxicos, con influencia académica no conxunto de Europa.
- b. A posta en marcha e xeralización de centros de formación do maxisterio e outros profesores, a través das Écoles Normales (Escolas Normais) en Francia e en España, respectivamente (Escolano Benito, 1982; Gómez de Castro, 1986), ou dos *Teacher Training Colleges* en Inglaterra, entre outros.
- c. O papel asignado aos contidos académicos relacionados coa historia da pedagogía, como estudo, sobre todo, da plasmación histórica de diversas teorías educativas e de métodos de ensino, a modo de caixón de ferramenta a utilizar pragmaticamente polos novos ensinantes no seu desempeño profesional.
- d. A creación de Museos Pedagóxicos nacionais (Francia, 1879; España, 1882, como exemplos), a preparación de textos e manuais para a formación do maxisterio (Delsaut, 1992; Rouillet, 2001; Condette, 2007) e a edición de obras para a sistematización do saber pedagóxico (Carderera, 1854-1858; Buisson, 1879-1887, e 1911).
- e. O desenvolvemento entre finais do século XIX e os inicios do século XX da investigación histórica desde as perspectivas positivista e historicista, co interese particular por «construir» historias políticas nacionais, reforzadoras dos nacionalismos políticos.

Seguindo de preto a posta en marcha das Écoles Normales de Franza, tamén en España, entre 1834 e 1857 podemos datar o período de creación das Escolas Normais, sendo os anos de 1842 e 1849 os de máis intensa creación tendo presente a xeografía administrativa española. O currículo da formación dos mestres contemplaba breves contidos de materia pedagóxica («principios generales de educación», «Métodos de enseñanza» e «nocións de organización escolar»), pero habería que esperar á reforma curricular de Gamazo (de 1898) para que por primeira vez se incluíse a asignatura HP para aqueles alumnos que aspiraban a obter o «grao de mestre normal», logo chamado «grao superior», comezando deste modo a institucionalización académica da HP/HE, non sendo ata o novo plan de estudos de 1914 cando a asignatura HP se xeralizou para todos os aspirantes á obtención do título de maxisterio primario.

Entre tanto, hai que salientar que tamén no «Museo Pedagóxico Nacional» (creado en 1882) se establecera en 1901 un Curso de Pedagogía Xeral, que impartía o seu director Manuel B. Cossío, incluíndo contidos de carácter histórico educativo, continuando esta formación, desde 1904, na cátedra de Pedagogía Superior que o mesmo Cossío dirixía dentro do programa de doutorado da Sección de Estudos Filosóficos da Facultade de Filosofía e Letras da Universidade de Madrid. Tamén a HP estivo presente

dende 1913 na Escola Superior do Maxisterio de Madrid (iniciada en 1909), e ao crearse en 1932 e 1933, respectivamente, as Seccións de Pedagogía nas Universidades de Madrid e de Barcelona, tal materia estivo igualmente presente nos seus plans de estudos<sup>2</sup>, Seccións estas de seguido clausuradas pólo novo réxime político franquista.

Reiniciadas as actividades académicas nas Escolas de Maxisterio nelas desapareceu como disciplina específica a HP, se ben algúns dos seus contidos pasarían a formar parte dos programas xerais de pedagogía. Haberá que esperar a 1944 e a 1955, respectivamente, para que volveran crearse seccións universitarias de Pedagogía nas Universidades de Madrid e de Barcelona, ocasión que permitiu recuperar a disciplina de HP, que tamén se puido estudar logo nas novas Seccións de Pedagogía creadas na Universidade Pontificia de Salamanca e na de Valencia, manténdose nestes termos a institucionalización dos estudos de HP/HE ata mediados dos pasados anos setenta, momento no que se incrementou ata máis de 15 o número de Seccións Universitarias de Pedagogía en toda España, co aumento subseguinte da docencia, do profesorado e do alumnado que cursaba HP/HE.

A docencia de HP iniciada en España a fins do século XIX para a formación dos mestres, o ambiente académico favorable á creación de manualística para este alumnado, e mesmo a crecente, aínda que minoritaria, preocupación pola investigación histórica, erudita e arqueolóxica, unida a concepcións ideolóxicas historicistas, foron circunstancias que favoreceron que diversos profesores españois escribieran e editaran, a modo de manuais ou libros de texto, obras maioritariamente tituladas *Historia de la Pedagogía*, sobre todo durante o primeiro tercio do século XX, como se pode ver no Cadro 1. Unhas circunstancias que favoreceron, igualmente, a tradución e edición en España de diversos textos de HP/HE, xeralmente concebidos en Alemaña, en Francia, ou nos Estados Unidos, como manuais para a formación pedagóxica do profesorado primario, como se pode ollar no Cadro 2. Manuais parcialmente seguidos nalgúns casos polos propios autores españois, que mesmo en ocasións transcribían literalmente anacos apreciábeis de textos estranxeiros (Escolano Benito, 1984). Complementariamente, hai que salientar que houbo tamén algunha actividade investigadora, do que son exemplo

---

<sup>2</sup> Luis de Zulueta e María de Maeztu, en Madrid, e Joaquín Xirau, en Barcelona, foron os seus primeiros profesores, e todos se convertiron a finais dos anos trinta en exiliados políticos en América, a consecuencia da Dictadura franquista.

textos como os de Cossio (1897), Lafuente (1873), Luzuriaga (1916-1917), Blanco y Sánchez (1922) e Blanco Suárez (1923), así como unha notable tradución de textos e obras de carácter psico-pedagóxico, tanto de autores clásicos, como de outros contemporáneos, laboura na que destacaron moi notados publicistas, que poderían ver monumentalmente (*Monumenta*) representado o seu quefacer no importante *Diccionario de Pedagogía* (Barcelona, 1936).

**Cadro 1.** Manuais de HP/HE preparados por autores españois (1891-1971)

1	1891	AGUILAR Y CLARAMUNT, S. «Historia de la Pedagogía», in <i>Pedagogía general. Tratado completo de instrucción</i> , pp. 540-660. Valencia.
2	1903	FARGA, N. <i>Compendio de Historia de la Pedagogía</i> , Barcelona.
3	1903	GARCÍA Y BARBARÍN, E. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid. A súa 3ª edición, de 1913, aparece co título de «HP con un resumen de la española»; a 5ª edición é de 1931, ao cuidado de Gerardo Rodríguez García, quen lle incorporou un capítulo sobre a Escola Nova.
4	1903	GARCÍA Y BARBARÍN, E. <i>Historia de la Pedagogía Española</i> . Madrid.
5	1909	CASAS SÁNCHEZ, M. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Zaragoza. Registra a súa 4ª edición en 1915 e case a metade da obra (pp. 139-252) está destinada a «HP en España»).
6	1909	DÍAZ MUÑOZ, P. <i>Historia de la Pedagogía</i> , Valladolid.
7	1909	TUDELA, A. de <i>Programa-memorandum de Historia de la Pedagogía</i> . Con 2ª edición ampliada en 1919.
8	1910	ESCRIBANO HERNÁNDEZ, G. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid. En edición de 1921 aparece como <i>Pedagogía. Historia general de la Pedagogía y especial de la Pedagogía Española</i> , Madrid.
9	1911	RUÍZ AMADO, R. <i>Historia de la Educación y de la Pedagogía</i> , Barcelona. Sen variacións textuais volve ser editado este texto en 1925 e en 1946, polo menos, só co título de HP.
10	1922	PERTUSA Y PERIZ, V. y GIL Y MUÑIZ. <i>Historia de la Educación y de la Pedagogía</i> , Málaga. A súa 5ª edición e de 1931 e aparece só co título HP. A 7ª edición de 1961 aparece baixo a autoría única de Gil y Muñiz co título completo de <i>Elementos de Historia de la Pedagogía con nociones de Historia de la Cultura</i> , con alteracións no texto para afirmar a súa tonalidade conservadora, católica e nacionalista.
11	1936	EDELVIVES. <i>Historia de la Pedagogía</i> (2 Tt.). Barcelona
12	1941	HERRERA ORIA, E. <i>Historia de la Educación Española</i> , Madrid.
13	1951	LUZURIAGA, L. <i>Historia de la Educación y de la Pedagogía</i> , Buenos Aires. Escrito desde su exilio político. 1985: 18 edición.

14	1960	GALINO CARRILLO, M. <sup>a</sup> A. <i>Historia de la Educación. Edades Antigua y Media</i> , Madrid.
15	1963	GARCÍA HOZ, V. et al. <i>Contestaciones al cuestionario oficial de las oposiciones de ingreso en el Magisterio Nacional. T. III: Pedagogía. Historia de la Pedagogía</i> . Madrid.
16	1968	GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. <i>Historia de la Educación</i> , Madrid.
17	1971	MORENO, J. M., et al. <i>Historia de la Educación</i> , Madrid.

Fonte: Elaboración propia. Houbo algunhas edicións máis que aquí non se recollen dado o seu carácter de edición local e limitada na súa difusión.

**Cadro 2.** Textos e Manuais de HP/HE traducidos e editados en España (1888-1970).

1	1888	PARÓZ, J. <i>Historia Universal de la pedagogía</i> . (1881: primeira edición francesa).
2	1894	HAILMAN, W. N. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid.
3	1896	COMPAYRÉ, G. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid. (1883: primeira edición francesa).
4	1911	PAINTER, A. M. <i>Historia de la Pedagogía</i> , Madrid. (Obra de 1866, con edición norteamericana de 1886).
5	1912	GUEX, F. <i>Historia de la instrucción y de la educación</i> , Madrid. (1906: primeira edición en francés).
6	1914	WEIMER, H. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid.
7	1918-1919	MONROE, P. <i>Historia de la Pedagogía antigua y media</i> , 2 vols. Madrid. (1905: primeira edición en New York).
8	1927	MESSER, A. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Barcelona.
9	1930	WICKERT, R. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Madrid.
10	1930	DAMSEAU, E. <i>Historia de la Pedagogía y Resumen de la Historia de la pedagogía española, con adaptación de Ezequiel Solana</i> . Madrid.
11	1953	MORANDO, D. <i>Pedagogía. Historia crítica del problema educativo</i> . Barcelona. (Con diversas reedicións posteriores).
12	1966	AGAZZI, A. <i>Historia de la Filosofía y la Pedagogía</i> . Alcoy (Alicante).
13	1966	ATKINSON, C., MALESKA E.T. <i>Historia de la educación</i> . Madrid. (1962: edición orixinal en inglés).

Fonte: elaboración propia. A ordenación fíxose segundo o ano de edición en España.

Dende o comezo da Ditadura política a fins dos anos trinta e ata os pasados anos setenta o estudo e a difusión do coñecemento da HP/HE viuse moi minguado con respecto ao período previo, de non ser o traballo de investigación realizado nas Seccións Universitarias de Pedagogía, ás que nos referimos, e tamén no «Instituto de Pedagogía San José de Calasánz», ao

abordarse o estudo de autores e textos da historia educativa e pedagóxica española, habéndose de destacar por vía de excepción o papel desenvolvido pola profesora Maria Ángeles Galino, efectivamente atenta ás innovacións historiográficas. Sinala Antonio Viñao (2002, p. 237) que, con todo, se seguiron publicando algúns manuais «que repetían os esquemas e concepcións anteriores», aos que se engadíron outros que, aínda incorporando algunhas melloras, se mantiñan á marxe do debate historiográfico internacional que abrira as portas á «historia social da educación». Son tamén, din Viñao (2002, p. 237) e Escolano Benito (1984, p.XVIII), rasgos deste tempo a «dependencia do exterior» en canto aos textos, por outra parte reducidamente manexados, con procedencia destes, ou por tradución (como exemplo, Codignola, Morando, Abbagnano e Visalberghi, Dilthey, Hubert ou Aldo Agazzi) ou por preparación a cargo de profesores españoles exiliados (como foi o caso de Luzuriaga) e frecuente edición en México ou en Buenos Aires (como se pode ver no Cadro 2).

As cousas irían cambiar nos anos setenta, tanto polo aumento de espazos para o estudo da HP/HE e a incorporación de profesores e investigadores novos, como por razóns políticas, relacionadas coa recuperación da vida democrática (Constitución política de 1978), a apertura do proceso de descentralización territorial nun Estado con catro linguas oficiais recoñecidas, e, mesmo, pola presenza do debate epistemolóxico arredor das ciencias históricas, o método histórico e as ciencias sociais.

Neste contexto, algúns dos novos catedráticos e profesores universitarios de HP, con orientación reformadora e sensibilizados co debate das ciencias da educación/ciencias sociais (Ruiz Berrio, Escolano Benito) impulsarían en 1979 a creación da sección de «Historia de la Educación» da «Sociedad Española de Pedagogía» e pouco despois (1983) a creación da «Sociedad Española de Historia da Educación»<sup>3</sup>, como sociedade académica con actividade de impulso científico, que se incorporaba ao debate historiográfico, sobre todo, baixo o influxo difuso das teses da *Escuela dos Annales*, promovendo a renovación da historiografía educativa na perspectiva da historia social e cultural da educación e tomando distancia, deste modo, da «tradicional» HP, coa súa vinculación á historia do pensamento filosófico e ao positivismo decimonónico.

En 1982, unha data clave no proceso de renovación como sinalou Viñao (2002, p. 238), terían lugar o primeiro «Coloquio Español de Historia de la

<sup>3</sup> Presidida, sucesivamente, polos profesores Dres. Julio Ruiz Berrio, Mercedes Vico Monteoliva, Agustín Escolano Benito, Antonio Viñao Frago, Nieves Gómez García, Antón Costa Rico e e no presente pola profesora Gabriela Ossenbach Sauter.

Educación» e a aparición da revista interuniversitaria *Historia de la Educación*, cerrando, e abrindo vellas e novas etapas nesta institucionalización académica da que vimos falando.

Por fin, a reforma estrutural das titulacións e planos de estudo que viviu a Universidade española nos anos centrais dos pasados anos noventa facilitou, pola súa parte, a presenza na docencia universtaria de Ciencias da Educación de diversos recortes temáticos («Historia da educación social», «Historia da educación infantil», «HE adultos»), temporais (HE «contemporánea», case sempre entendida desde a fin do século XVIII), ou espaciais (xunto a unha máis tradicional «HE en España», aparecían agora as HE en Cataluña, en Valencia, en Galiza, en Andalucía, ...), á veira do mantemento da materia HP/HE (agora con maioritaria denominación como HE), abordada xeralmente desde un canon de longa pervivencia, cun intenso reflexo na abondosa publicística xerada atendendo a estes recortes. Unha publicística na que se fixeron presentes, tanto as aportacións monográficas e de investigación, isto é, os saberes expertos de referencia, como os textos de xénero manualístico atentos neste caso aos recortes indicados, case desaparecendo en troques as novas aportacións no campo da manualística referida á historia xeral da educación/pedagogía, quer por elaboración hispana ou quer por tradución ao castelán, como se pode ver no Cadro 3.

**Cadro 3.** Manuais de HP/HE en castelán con primeira edición ou tradución entre 1971-2001

1	1973	DEBESSE, M., MIALARET, G. <i>Historia de la Pedagogía</i> . Barcelona.
2	1976-1978	BOWEN, J. <i>Historia de la Educación Occidental</i> , 3 vols. Barcelona.
3	1981	DURKHEIM, E. <i>Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas</i> . Madrid.
4	1981	SANTONI RUGIU, A. <i>Historia social de la educación</i> . Barcelona.
5	1984-1986	CAPITÁN DÍAZ, A. <i>Historia del pensamiento pedagógico en Europa</i> , 2 vols. Madrid.
6	1992	DELGADO CRIADO, B. (Coord.). <i>Historia de la educación en España y América</i> , 3 vols. Madrid.
7	2001	REDONDO, E. (Dir.). <i>Introducción a la historia de la educación</i> . Barcelona.

Hai que decir que esta docencia e a publicística xerada por autores españois, en particular, a manualística (manifestacións, usos e carácter), ten sido escasamente sometida a análise, no que atinxe a todo o período anterior aos pasados anos oitenta de tal modo que só nos referiremos aos traballos de Esteban Mateo (1983), Escolano Benito (1984), Rabazas Romero (1998), Molero Pintado (2000) e Viñao Frago (2002 e 2008).

## 2. Docencia e manualística de HP/HE en España

Clarificado o espazo docente da HP/HE vinculado á formación do profesorado e dos especialistas no campo pedagóxico, procuraremos realizar unha valoración sobre a manualística usada para o exercicio docente. Ao respecto, debemos sinalar a moi escasa indagación histórica, de tal modo que no momento actual non podemos sinalar axustadamente cales foron os manuais máis empregados na docencia e polo alumnado ao longo do século XX. Conxeturamos polas súas reedicións que serían os seguintes: os de García y Barbarín (primeira edición: 1903), Ruiz Amado (desde 1911), Pertusa y Gil (desde 1922), Gil y Muñíz (desde 1961), Zuloaga (desde 1969), Moreno (desde 1971), Luzuriaga (editado en Buenos Aires), Bowen (desde 1976) e Redondo (desde 2001).

¿Cal foi a fortuna da que gozaron outros manuais? É algo que descoñecemos ao referirnos aos manuais de Compayré (desde 1896 na súa tradución e edición en España), Painter (desde 1911), Guex (desde 1912), Monroe (desde 1918), Messer (1927), Damseaux-Solana (1922), Morando (1953), Agazzi, Abbagnano-Visalberghi, Debesse-Mialaret (1973), Larroyo, Durkheim (1982), Santoni Rugiu, Capitán, e Buenaventura Delgado. Mediante eles, sobre todo os primeiros sinalados, os docentes españois, e nalgúns casos os estudantes directamente, terían acceso e manexarían algunhas obras elaboradas desde Franza, Alemania, Italia e o espazo cultural anglosaxón, con textos escritos, en maior medida, a partir de claves conceptuais idealistas, neo-kantianas, ou procedentes da filosofía dos valores, se ben ser isto unha cuestión que deberá merecer unha mellor análise. A este respecto, cómpre sinalar que León Esteban (1983), por toda análise, dí que estes manuais – referíndose aos anteriores a 1970- eran exemplos de vellos modos da HP, isto é, historia de ideas, teorías e institucións educativas descontextualizadas, ao sinalar que as rupturas epistemolóxicas se realizaron, sobre todo, nos anos setenta e comezo dos oitenta, como se reflectiu por parte de De Wroede (1974), de S. Cohen (1976) e do Informe *Historical Inquiry in Education* da «American Educational Research Association» (1983).

Escolano Benito (1984, pp. xvi-xix) é máis explícito: sinala que os manuais destinados a servir de texto nas Escolas Normais nas primeiras décadas do século XX, ao responder a unha finalidade didáctico-formativa, reflectían a preocupación pragmático-moral que caracterizaba ao ensino histórico impartido aos futuros mestres, respondendo a modelos positivistas e historicistas, a miúdo eclecticamente combinados, habendo algúns

textos que, ademais, viñan cumprir unha función apoloxética político-administrativa. Anota Escolano que na produción historiográfica española («cuyo estudio está aún por hacer») se poderían observar as influencias dos autores europeos e americanos (citados no Cadro 2), así como a presenza de filtros ideolóxicos na selección dos contidos.

Como exemplo, analizou o manual de Escribano (1910), facendo notar las numerosas transcripciones de textos procedentes de Compayré, Damseaux, Guex e Monroe, un modo de elaboración igualmente presente noutros textos ou manuais españois. Observou nel (Escolano, 1984, p. xvii) un «esquema acumulativo» sobre historia institucional e administrativa de educación e acerca dos sistemas e métodos de ensino

propio de modelos historizantes y positivistas que se significan por la ordenación continua (cronológica) de los hechos discontinuos, la superposición de datos –biográficos e institucionales– e ideas sin soportes explicativos totalizadores, la sobre-estimación de la función desempeñada por los «notables» en la evolución histórica, la obsesión por el registro detallado de los acontecimientos y –en ciertos casos– por la búsqueda de sentido y significación de los materiales acumulados (en este caso, como en la mayor parte de los tratados históricos de inspiración liberal-positivista, la «constante» que se utiliza como idea- fuerza es la noción de *progreso* que sirve para explicar el desarrollo de la educación en el pasado.

Considera que a partir dos anos cuarenta-cincuenta hai unha regresión na publicación de obras histórico-pedagóxicas e unha forte dependencia dos textos traducidos, a través dos que se continúan recibindo os modelos historicistas (Dilthey), os derivados do pensamento social católico, do neoidealismo (Codignola), e do positivismo (Hubert, Atkinson), achegándose, así mesmo, a orientación cultural-sociolóxica (Luzuriaga) e outras, respondendo a tradicións historiográficas máis propias da filosofía (Abbagnano e Agazzi, baixo a influencia do *Sommario di Pedagogia como scienza filosofica* de G. Gentile), debéndose esperar aos anos setenta –con excepción da obra de Ángeles Galino<sup>4</sup>–, para ver aparecer, por tradución, unha manualística con novos enfoques historiográficos (historia social e da ciencia), como se reflexa nos textos de Debesse/Mialaret, Bowen e Santoni.

---

<sup>4</sup> Apréciase a seriedade do texto *Historia de la Educación* (1960) por «marcar o inicio da investigación histórico-educativa moderna en España». Decía a autora no Prólogo que analizaba os fenómenos educativos nas súas múltiples dimensións: institucionais, políticas, filosóficas, científicas, sociolóxicas e culturais.

Pola súa parte, Molero Pintado (2000) realizou unha aproximación analítica a dez manuais españois e a seis dos traducidos<sup>5</sup>. Aínda que sen sometemento a unha grella constante de categorías analíticas e comparativas, permítenos ollar, segundo os casos, a tonalidade liberal-positivista, conservadora-espiritualista, o carácter máis marcado como HP (pensamento e teorías, en particular), ou como HE (pola referencia a feitos e prácticas), a presenza ou non de fundamentación epistemolóxica histórica, ou as connotacións dos debates ideolóxicos.

Máis recentemente, Antonio Viñao (2002 e 2008) referiuse en termos de síntese a esta manualística, casi toda ela previa ao momento da renovación da historiografía educativa desde os criterios da historia social da educación<sup>6</sup>, caracterizada polo exceso de información, o peso do biográfico dos pedagogos e das súas ideas e teorías sen a interrelación coas prácticas, e a ausencia da historia social, ofrecendo como resultado unha historia con xeral orientación «esencialista, intemporal y normativa» (Viñao, 2008, p. 86), o que quizais deberá merecer matizacións.

Os manuais aos que nos referimos están condicionados exteriormente, en particular os de autoría española, pola súa finalidade didáctico-formativa e a súa adaptación aos cuestionarios previstos para a materia Historia da Pedagogía a dispensar nas Escolas Normais. Son expresión todos, explícita ou implícitamente, dunha concepción da educación, do papel formativo asignado á HP/HE, dos debates ideolóxico-políticos máis notados no tempo da súa edición, dos debates historiográficos e do propio debate epistemolóxico sobre a pedagogía.

Tocantes ás concepcións educativas, os manuais sostéñense maioritariamente sobre posicións eclécticas e distintas combinacións e contrapesos. A idea do perfeccionamento e un ideal de melloramento do ser humano, así como unha perspectiva «civilizatoria» e de «progreso» eurocéntrica e occidentalista está xeralmente presente. Con todo, debemos facer distincións. Podemos apreciar, por unha parte, unha dobre concepción esencialista, individual, e normativa deste perfeccionamento; unha, guiada por un ideal teista-metafísico-espiritualista-relixioso, que sostén que os humanos son corpo e alma, cun destino trascendente que cumprir, que

<sup>5</sup> Farga, García Barbarín, Díaz Muñóz, Casas, Ruíz Amado, Galo Recuero, Escribano, Pertusa e Tudela, españois, e Painter, Damseaux, Guex, Monroe, Messer, Vickert, entre os estranxeiros.

<sup>6</sup> Con Brubacher, Baylin e Cremin nos EEUU; con Ariès en Francia; con Aldrich en Inglaterra. Historia social tamén ela con limitacións que foron abalando as correntes posteriores da historia socio-cultural e a máis recente historia socio-crítica.

concede extraordinaria importancia á educación moral relixiosa (católica, no noso caso), informando e axudando a dar peso destacado nos manuais de HP/HE á filosofía idealista platónico-agustiana e aos esforzos realizados pola pedagogía católica (Díaz Muñoz, Casas, Ruíz Amado, Edelvives, Gil y Muñiz). Como sinalou Rabazas (1998, p. 257) argumentase neste caso a disciplina pedagóxica desde os valores apriorísticos transmitidos pola tradición, con inconsideración ou consideración limitada (por parte do neo-tomismo) dos aportes científicos; e outra concepción guiada por un ideal cultural-filosófico, tamén universalista, e neste caso racionalista, vindo dos impulsos da ilustración. As perspectivas do positivismo filosófico, do evolucionismo biolóxico e social, do naturalismo e o liberalismo político, informarían en distinta medida esta concepción, presente nos manuais de HP/HE: Compayré, Painter e Paróz (no século XIX) prescinden substancialmente de referencias relixioso-transcendentes na fundamentación educativa entendida como instrución. Dirá Compayré na súa *Historia da Pedagogía* (1896, p. 12): «nunha sociedade republicana e cun goberno liberal é aínda máis necesario que os cidadáns sexan instruídos...; cómpre que a través do desenvolvemento reflexivo da moral, a educación compense a perda da influencia relixiosa».

En ambos os dous casos podemos, igualmente, falar dun ideal de perfeccionamento integral, que podería estar atento ás dimensións física, intelectual e moral (ética, estética e/ou relixiosa), con distinta medida de consideración de cada unha delas.

Mais, tamén podemos falar de concepcións esencialistas, e normativas da educación desde unha orientación social, ben dende a perspectiva neo-kantiana e desde o idealismo hegeliano, a través das ciencias do espírito (Dilthey) e das implicacións culturalistas do historicismo, ou dende algunhas deformacións materialistas dado o seu determinismo, do que así mesmo participaron algunhas orientacións estruturalistas-funcionalistas. O historicismo idealista sostén que hai unha historia espiritual do pensamento e un mundo espiritual de valores nas diversas culturais e civilizacións; hai uns valores formativos que cultivados fan posible a participación do espírito subxectivo no espírito obxectivo. Esta perspectiva culturalista está moi presente en manuais como os de Guex (1912, en castelán), Pertusa y Periz (1922), Messer (1927), Abbagnano-Visalberghi, Agazzi, Dilthey, ou nos de Larroyo e de Moreno.

Debemos falar, igualmente, de concepcións histórico-sociais da educación, de tal modo que as teorías, técnicas e prácticas educativas só poderían ser explicadas e comprendidas en estreita ligazón e interacción

coa situación social, económica, cultural e política, onde se plantean e observan como fenómenos, en relación cos problemas éticos, filosóficos e aínda relixiosos presentes ou influíntes en tales situacións e fenómenos, e coas circunstancias que afectan ao desenvolvemento psico-biolóxico e social de quen se forman, evitándose, así, «o racionalismo pedagóxico que se desentende da historia» (Sánchez Sarto, 1936:1028). Dirección cara onde se encamiñaron, con distinta decisión, os manuais e textos de Durkheim, Arnold Clause, Luzuriaga, Debessé/Mialaret, Bowen e Santoni Rugiu, ou a *Storia della Pedagogia* de Franco Cambi (1995).

En imprecisas situacións intermedias permanecerían textos como os de Hubert, Zuloaga, ou Capitán (1984).

Trátase, sobre todo, de HP máis que de HE. A conflitividade, ideolóxica ou antinómica, das concepcións e finalidades da educación, que podería levar a introducir visións problematizadoras e dúbidas, fronte a «deseabilidade» de normas pedagóxicas como «teoría práctica», nas etapas e institucións de formación do profesorado, por unha parte, e por outra, a mesma discrepancia sobre a apertura ou cerre do que debería ser considerado «educación», así como as funcións que se asignaron predominantemente a estes contidos históricos na formación do profesorado, e a mesma consideración do que merecería a categoría de «histórico», levaron a falar sobre todo de HP.

Para Compayré, un dos primeiros e máis firmes definidores do «código disciplinar»<sup>7</sup> da HP en 1883, unha historia da educación «sería un resumo da historia da humanidade en todas as súas manifestacións, literarias e científicas, políticas e relixiosas» (Compayré, 1896:5), e ante a amplitude e dificultade de tal empresa era preferible unha HP que «pretende máis modestamente expoñer as doutrinas e os métodos dos mestres da educación, (reducíndose) á acción premeditada que a vontade dun home exerce sobre outros para instruílos e formalos» (1896:6), o que aínda así ten moita amplitude, recoñecía.

Foi esta a perspectiva máis concreta que Ruíz Amado (1911) retivo, sobre raíles *herbartianos* e historicistas. Se por educación entendemos «a

---

<sup>7</sup> Raimundo Cuesta (1997, pp. 20-21) elaborou o construto «código disciplinar» como o núcleo constitutivo dunha disciplina escolar; isto é, un corpo de contidos construído socio-históricamente, máis ou menos estruturado ou secuenciado, conformando unha tradición social inventada, que implica unha selección cultural que propende a durar en forma de esquemas de pensamento e de acción, que, polo tanto, sinala unhas prácticas profesionais relativas aos modos de ensinar e aprender tales contidos e un discurso referido ao valor formativo e á súa utilidade académica, profesional e social, lexitimando arquetipos culturais e modelos de práctica docente reputados como lexitimos.

formación consciente das novas xeracións» a formación consciente das novas xeracións conforme á cultura e ao ideal de cada pobo e época, entón o obxecto da HE sería o estudo do desenvolvemento das formas que tal educación revestiu nas diferentes épocas e países, e o da HP o estudo das diversas fases e desenvolvemento histórico polas que pasou a arte e a ciencia de educar (Ruíz Amado, 1946, pp. 4-5).

García Barbarín, de tanta influencia en España, inclínase por unha HP, habitual por outra parte nas Escolas Normais europeas. Painter (desde 1911, en castelán) aínda que se concentra na HP, busca algunha conciliación ao reflectir aspectos da historia da civilización. Combinación esta que é máis visible en Guex, quen traza como propósito da súa obra *Historia de la instrucción y de la educación* : a) a presentación de cómo foi entendida a educación dos nenos en diferentes épocas; b) como se foi construíndo unha teoría da educación nos diferentes pobos, e c) como foron evoluíndo as ideas e doutrinas pedagóxicas ata cegar ás actuais institucións e métodos escolares (Guex, 1912, p. 5).

Esta perspectiva combinada como HP e HE, baixo o encadre da Historia da Cultura, produto do espírito humano e obra de minorías cultivadas, estivo presente en Pertusa, Monroe, Messer, Dilthey, Gil Muñiz, Codignola, Moreno, Larroyo e Capitán. E tamén a perspectiva máis visible en Luzuriaga e en Atkinson/Malesca, obras estas dúas realizadas ás portas dos pasados anos 60.

Mantéñense como obras de HP de forte contido filosófico, debedoras do código disciplinar da Historia da Filosofía, a de Morando (1965, p. 15), que se presenta como historia de ideas, extratemporal («aínda que non renega por completo do criterio cronolóxico»), a de Abbagnano/Visalberghi (1957), que é sobre todo unha historia do pensamento pedagóxico presentada en concordancia coa xénese e desenvolvemento do pensamento occidental, e onde se poden observar as relacións «entre fondo cultural e social, as teorías filosóficas e pedagóxicas e a efectiva praxe educativa», e, igualmente, a de Aldo Agazzi.

Como HP e HE integradas e combinadas, coa incorporación dos factores sociolóxicos, económicos e políticos do desenvolvemento educativo, son construídos os manuais de Galino (1960), de Gutiérrez Zuloaga<sup>8</sup> (1968), de

---

<sup>8</sup> Ao respecto, sinalaba esta autora que entendía a historia da educación como «el estudio de las estructuras educativas que se han ido desarrollando a lo largo de las diversas etapas del devenir histórico, tomando en cuenta, de un lado, los aspectos específicamente educativos, como hechos, normas y teorías sobre la formación humana, y de otro, sus relaciones con las

Santoni, e de Delgado, aínda que máis escasamente nos casos de Galino, Gutiérrez Zuloaga, e máis nidiamente nos outros dous. Con criterio ecléctico, como HP/HE, máis HP que HE, aínda que coa integración comprensiva de factores políticos e sociolóxicos, en canto que condicionantes da educación, e con presenza de consideracións ligadas ás máis tradicionais historias da cultura e da filosofía, podemos contemplar os manuais de Hubert e de Luzuriaga; textos que poderíamos considerar dos anos cincuenta. Só a obra de Santoni (1979) podería ser considerada como «unha historia social da educación»; o autor advírtenos: «a historia da educación non é unha prolongación secundaria do pensamento filosófico, porque da educación tamén se ocuparon políticos, científicos, relixiosos e dirixentes sociais, e porque o desenvolvemento das formas educativas concretas foi guiado por complexos xogos dialécticos dos movementos sociais» (1981, p. 6).

A fasquia máis común dos primeiros manuais estaba ligada á función formativa asignada aos contidos históricos na formación do profesorado; isto é, á súa utilidade. Así, dicía Compayre que «as doutrinas pedagóxicas son fidel imaxe das crenzas morais, relixiosas e políticas, de onde derivan os seus principios, e contribúen a modelar os espíritos e a establecer os costumes» (1896:10). Ademais, a HP debería estudarse

para buscar nela as verdades que son os elementos esenciais (*sic*) dunha teoría definitiva da educación (1896, p. 10).

A decir verdad, la pedagogía está casi hecha para quien conoce a fondo a los grandes pedagogos de los siglos pasados y no queda más que coordinar las verdades dispersas recogidas en sus obras, apropiándose las por la reflexión personal y fecundándolas por la fe moral y por el análisis psicológico (1896, p. 11).

Salientaba Compayré que polo seu estudo obteríase un punto de excitación e de enerxía moral; ¿acaso non se sentirá alentado o mestre na súa acción docente diaria polo coñecemento, por exemplo, das virtudes pedagóxicas de Comenio ou de Pestalozzi?

Foron estes os supostos máis comúns que inspiraron a súa presenza nas Escolas Normais e o seu modo de presentación: como unha caixa de variadas ferramentas normativas ortodoxas para armar a identidade profesional e a deontoloxía dos docentes, facendo circular, entón, a través dos manuais un

---

realizaciones culturales, científicas y sociales, para mejor comprender el propio proceso histórico-pedagógico» (1972, 4ª edic, p. 27).

pensamento vulgarizador e de xusto medio, case sempre constituído por axiomas intemporais (Roulet, 2001, p. 16), ou tamén dito, unha «vulgata disciplinaria»<sup>9</sup> (Serramejane, 2002, pp. 40-66), aínda que non por iso libre de connotacións ideolóxicas e dos debates do tempo, como tivemos ocasión de ollar. Non se trata dunha HP para interrogar criticamente o pasado, nin para interpretar e comprender as súas pegadas no presente, senón e sobre todo dunha «historia» para dispoñer dunha memoria colectiva de certezas profesionais, entretecida de leccións de rixida moral (relixiosa, ou tamén «laicista»), desde a que inducir pragmáticamente «correctas» e adecuadas prácticas pedagóxicas.

Importaba sobre todo una formación pragmática, como salientou Escolano; a HP podería contribuír a iso, e así mesmo á construción dunha «ciencia sistemática»: a Pedagogía.

A HP é vista, en efecto, por García Barbarín, como historia de feitos (ideas, biografías destacadas e teorías máis que prácticas) educativos «memorables», que sirven ao mestre de emulación e de norma para acrecentar a súa vocación; e aínda de consolo ante as dificultades (1913:8), e para non «deixarse seducir por todo aquilo que se vende como novo na educación». Casas (1913) dirá que a HP é unha «fonte de exemplos a imitar». En termos similares se expresaba Guex. Esta filosofía formativo-pragmática estivo presente nos manuais construídos desde posicións idealistas e neoidealistas, tanto os que se inclinaban cara o entendemento da educación como desenvolvemento da autonomía persoal (Codignola), como os que facían sobresaír o valor formativo da disciplina e da obediencia, escritos aínda nos pasados anos sesenta (García Hoz).

Os manuais de HP/HE estiveron, noutros casos, guiados por unha finalidade «comprensiva» da historia da cultura, ao entender os sistemas e teorías pedagóxicas como elementos significativos dunha cultura ideal, xerada nun específico escenario histórico de civilización que habería que transmitir ás novas xeracións para a conservación dese tipo de escenario de civilización. Tal intención é visible nos textos de Painter, Guex, Monroe,

---

<sup>9</sup> Analiza Serramejane, tomando en consideración a tesis da «transposición didáctica» (Chevallard, 2000, orixinalmente en 1985), a «fabricación dos saberes escolares»: a escola como lugar de transmisión de saberes tende á transformación dun saber experto («savant») nun saber ensinado a partir de modalidades disciplinarias específicas, segundo leis que van alén dos saberes chamados de referencia, coa intención de ofrecer unha *vulgata*, es decir, un saber non contradictorio.

Messer, Pertusa, Gil y Muniz, e de Moreno<sup>10</sup>, e mesmo noutros máis eclécticos e abertos a diversas consideracións filosóficas, políticas ou sociolóxicas, menos preocupados pola formación pragmática e normativa.

En ocasións, a finalidade que os guiou tivo un marcado acento político e nacionalista, podendo combinarse, sobre todo, coa finalidade formativo-pragmática: os textos que poñen o acento na presenza dunha «historia da pedagogía española», os confeccionados na Franza decimonómica desde unha óptica laicista, ou o de Messer (1927), de arume *fichteano*, poderían encadrarse aquí pola súa pretensión de mostrar as «glorias nacionais» e de fabricar unha memoria común racionalizadora.

Desde unha óptica *diltheana* a HP/HE poñería de manifesto, sobre todo, que «non hai unha ciencia pedagóxica con validez xeral» e que os ideais da educación son profundamente históricos» (Dilthey, 1965, pp. 11-12); e tamén, que as doutrinas, como manifestacións do espírito humano, «non dependen necesariamente dos feitos, pois tenden sempre a transformalos, sendo unha permanente demostración do poder de invención do espírito humano, que procura realizarse, tanto a través da educación, como mediante outras manifestacións da súa actividade» (Hubert, 1957, p. VIII).

A máis adecuada comprensión destas manifestacións espirituais debería realizarse mediante o esclarecemento histórico da realidade cultural e aínda sociolóxica de cada época, como reclamaron e procuraron, por exemplo, Luzuriaga e Larroyo, ao tempo de construír os seus manuais e de establecer o valor da HP/HE. Luzuriaga (1951) sostén que este estudo é imprescindible para o coñecemento da educación actual por ser esta un produto histórico; o coñecemento do pasado permite entender o presente. Ademais, ensínanos a ver posibilidades e valores facéndonos ollar os grandes horizontes ideais da humanidade, as conquistas da técnica pedagóxica e os perfís dos grandes educadores, o que acrecerá, sostén Luzuriaga, a nosa conciencia cultural. Deste modo, «con esta información (proxectos, dificultades, resistencias, camiños errados) poderemos mellorar a educación actual. O seu estudo contribúe a afinar a sensibilidade para os grandes problemas da cultura e desenvolver a comprensión e a tolerancia; obríganos a un maior rigor no pensar e na fundamentación teórica do noso traballo en contra das opinións parciais e partidistas, do especialismo, e do presentismo» (Luzuriaga, pp.

---

<sup>10</sup> Esta vía comprensiva-interpretativa é a privilexiada polo manual de Moreno (1971). Parte Moreno de que somos fillos do pasado, de que os feitos históricos se constitúen desde o presente e de que o achegamento ao pasado se realiza por diferentes camiños, non só desde as tesis do evolucionismo biolóxico-social ou as da dialéctica histórica, asentada na lóxica hegeliana.

18-19), que é memoria rota e fragmentaria, ou «ilusión retrospectiva»<sup>11</sup>. Larroyo, pola súa parte, presenta a HP como campo de estudo que describe, explica e permite comprender a vida real da educación (feitos pedagóxicos), as normas xurídicas que a regularon e as doutrinas e técnicas educativas que buscaron interpretala e realizala do mellor modo (Larroyo, 1982, p. 38, p. 45), tendo, aparte dunha utilidade xeral, unha profesional, ao axudarnos a esclarecer as relacións entre a historia e a teoría pedagóxica e a ponderar os conflitos antinómicos que se poidan suscitar.

Ás máis tradicionais funcións formativo-pragmáticas da HP, fóronse engadindo, como percibimos, a función comprensiva da evolución das doutrinas pedagóxicas como manifestación espiritual e civilizatoria, cultural e histórica, con proximidade ao pensamento filosófico e ao seu racionalismo, e a función nacionalizadora, incorporándose cos textos de Durkheim e Hubert (1949) a función explicativa de alcance sociolóxico. A asunción, máis recente, desta función explicativa sociolóxica permite explicar doutro modo os fenómenos educativos e a funcionalidade do estudo da HP/HE. Deste modo, Durkheim (1938) explica a evolución do sistema educativo francés facendo notar que as formas históricas da educación surxían non por creación libre dos pedagogos (ou dos filósofos: unha reflexión intemporal sobre a idea do home), senón para satisfacer necesidades sociais profundamente sentidas, de tal modo que en cada etapa social e histórica teñen lugar procesos de adaptación e de innovación nas cuestións educativo-pedagóxicas. Nesta óptica, o coñecemento do pasado pedagóxico, por exemplo, permitiría comprender mellor a pedagogía actual.

Por iso se desenvolven formas concretas de educación, sostén igualmente Santoni, ao responder a distintas necesidades sociais, o que nos fala da «relatividade» histórica da educación, como sinalara Dilthey de modo idealista, e como con consideracións obxectivas, sociolóxicas e políticas, fixo notar desde unha óptica estruturalista A. Clausse (1975), ao facer mención de que os ideais pedagóxicos tamén expresan a loita de clases.

Esta óptica estruturalista está presente en Bowen (1976) e foi reclamada por Escolano (1984) fronte á concepción da historia como ciencia do ideográfico, coa súa preferencia polos feitos singulares (os acontecementos e os personaxes). Unha historia máis atenta ás causas obxectivas e estruturais

---

<sup>11</sup> Falan Debesse e Mialaret (1973, p. 13) da necesidade de combater, a través do coñecemento histórico, «a ilusión retrospectiva, un mecanismo proxectivo do presente sobre o pasado».

da evolución histórica, que resitue a posible influencia social da acción dos «grandes nomes» sobre o devir histórico.

Seguindo estas orientacións, a valoración da funcionalidade dos estudos de HP/HE incorporou máis recentemente diversas conclusións derivadas dos debates historiográficos producidos debido a incidencia de correntes como o marxismo, os *Annales* e a historia total, o estruturalismo e a psicanálise, actualizando e confirmando os valores que xa hai cincuenta anos trazara quizais máis intuitivamente Luzuriaga:

- Aprender a relativizar ideas e propostas educativas, percibiéndoa no tempo.
- Un coñecemento do pasado da profesión docente que serve para formar a cultura profesional.
- A estimulación dunha actitude crítica e reflexiva, ao reconstruír a historia (como «historia problema») dende as expectativas e os problemas do presente, que precisan do coñecemento histórico para a súa comprensión e explicación.
- Ampliar o campo de escollos e de posibilidades educativas e contribuír ao desenvolvemento da reflexión pedagóxica; comprender e explicar contextualizada e estruturalmente os fenómenos educativos, así como a interrelación dialéctica existente, como en varios momentos puxo de relevo Antonio Nóvoa, entre o pensamento, os actores, as institucións e as prácticas educativas, sulíñando as discontinuidades e rupturas no tempo histórico.

Valores estes aos que Gauthier e Tardif engaden: o de ofrecer unha síntese de coñecementos históricos e culturais necesarios para a comprensión dos problemas actuais (2005, p. 2), e o de promover as habilidades de análise, de argumentación e un razonamento máis rigoroso, a efectos tamén de poder tomar distancia crítica con relación ás ideoloxías e ás opinións dogmáticas.

Noutra orde de consideracións, facemos notar que os manuais de HP/HE, mesmo que sexan soporte dun pensamento vulgarizador e de «termo medio», están connotados ou forman parte –como dixemos– dos máis acusados debates ideolóxicos do tempo da súa edición. Como indicaron Rabazas e Molero, hai textos que expresan a perspectiva confesional católica e aluden a unha finalidade educativa trascendente, movéndose entre un catolicismo intransixente (con apoios no espiritualismo, no dogmatismo, e no tradicionalismo conservador), e posicións neo-escolásticas (neo-tomistas), dialogantes en parte co positivismo, co historicismo e as ciencias do espírito. Algúns, en menor medida porén, son manifestación de influencias liberais, positivistas, naturalistas e evolucionistas ou laicistas, por veces deterministas. Outros, enfin, manteñen, de modo máis frecuente, posicións eclécticas, a tal punto que podería ser abusivo falar dun «molde tradicional», «esencialista,

intemporal e normativo», dos manuais escolares de HP/HE concebidos antes dos pasados anos setenta, como tamén da «fossilizada herencia do código disciplinar». A problematización que procuramos facer, creo que nos permite contemplar unha maior complexidade.

Como vimos, os manuais son, igualmente, soporte e manifestación –en diversa medida– dos debates historiográficos. A óptica kantiana e universalista que vemos en Compayré ou en Paróz, queda rota na perspectiva historicista e culturalista *diltheana* (Dilthey, Ruíz Amado, Pertusa, Monroe, Moreno, Larroyo,...), ou na perspectiva nacionalista de Durkheim ou de Messer.

Máis recentemente, podemos ollar a influencia da óptica dos *Annales* e da historia social en Bowen, en Clause, en Delgado, en Debesse ou en Santoni. Deste modo a historia non será xa percibida como unha «ciencia *sui generis*» (como se predicaba desde o historicismo) e seraio, en troques, como unha «ciencia social». En todo caso, as correntes da nova historia cultural, sobre todo, a xenealoxía *foucaultiana* e a historia socio-crítica, aínda non se fan visibles na manualística de HP/HE que estamos revisando.

Nela, tamén se transparenta o debate epistemolóxico sobre o carácter da Pedagogía como saber. Aparece a miúdo como *arte* e *ciencia* de educación, aludindo, por unha parte, a unha sabiduría especulativa e racional madurecida ao longo do tempo que serviría de fundamentación, logo, dunha pedagogía racionalista e sistemática de vinculación filosófica-relixiosa, e, pola outra, á nova pedagogía científica experimental de raíz positivista en canto ao método de elaboración. Un modo concreto de conxunción entre unha pedagogía *perennis* (escolástica), a pedagogía de Herbart, e a toma en consideración parcial do sensualismo psicolóxico, que nutría experimentalmente unha pedagogía de base fisiolóxica. Cómpre recordar que a fundamentación ética e psicolóxica (desde unha psicoloxía introspectiva e filosófica) que Herbart lle dera na primeira metade do século XIX á Pedagogía, foi completada por Meumann ao engadir a óptica psico-fisiolóxica e unha máis esixente lóxica (Moreu, 2008: 574), manténdose, así, o debate da dobre linguaxe, arte e ciencia, ocasionando un notable desorde epistemolóxico, que aínda galgou durante varias décadas do século XX, a pesar de que o proceder positivista, a socioloxía e outras ciencias sociais foron impulsando paulatinamente o carácter da pedagogía como unha das ciencias sociais –que máis recentemente derivaría nas ciencias da educación–, ao tempo que tamén a HP/HE se foi acentuando como HE, como historia social, isto é, como fragmento especializado da historia, mesmo que vencellado polo seu obxecto ás ciencias da educación.

Os manuais de HP/HE que revisamos mostran un patrón metodolóxico e de selección de contidos históricos con longa estabilidade e permanencia<sup>12</sup>, propio da existencia dun código disciplinar que máis habitualmente se refire ás doutrinas pedagóxicas e a unha selección de institucións educativas, tendo como marco xeográfico-cultural o europeo, presentadas informativamente de modo continuo seguindo a cronoloxía histórica occidental construída como tempo liñal, cunha perspectiva evolutiva e baixo os criterios kantianos da filosofía da historia como progreso que se significa na civilización occidental. É frecuente que os manuais comecen por unha presentación contraposta da educación dos pobos e culturas ditas «primitivas» e tradicionais fronte á educación occidental, sendo frecuente que este eurocentrismo se complete cunha derivación americana, no chamado período contemporáneo. Dito isto, hai que sinalar que en ocasións non se realiza a presentación desa primeira parte sobre a educación nos pobos tradicionais (onde habitualmente o relato se refire a China, India, Persia, Exipto, Asiria e Babilonia, ademais do pobo hebreo), porque se trataría de espazos de «non civilización», desde onde non partiría unha liña de progreso, tal como Painter (obra orixinal de 1886) da a entender (1911, p. 24). Ás veces non se fai esta referencia por considerarse innecesaria para comprender o presente desde o que se escribe (Messer, 1927), ao situar as raíces em Grecia. En ocasións, a exposición inicial deste capítulo realízase para, deste modo (e dito inxenuamente) evitar «caer no eurocentrismo» (Morando, 1953, p. 37). A partires de Grecia, o relato percorre Roma e a súa civilización, o mundo antigo cristiano entre San Agostiño e Carlomagno, a separación entre o mundo relixioso ortodoxo e o católico occidental, para ir dando paso aos gromos das universidades e á escolástica, e logo aproximarse ao humanismo, como antecedente do Renacemento, dende o que o relato será máis variable e complexo, pola crecente presenza de factores relixiosos (contrapostos), culturais, científicos, filosóficos e políticos. Un relato que se escribe así por entender que na Antigüidade e na Idade Media se encontrarían os elementos esenciais da teoría e da práctica pedagóxica, de importancia decisiva para o desenvolvemento educativo e pedagóxico posterior.

Hai no conxunto unha notable identidade temática, en todo caso resolta con algunha variabilidade no plano dos contidos informativos, como expresión das distintas adherencias ideolóxicas e dos posicionamentos epistemolóxicos e histórico-pedagóxicos distintos, aos que nos referimos.

---

<sup>12</sup> Correlato da longa duración na que, ao decir de reputados historiadores da educación, se inscribiría o discurso da modernidade pedagóxica que ata o presente noso chegou.

Canto ao modo descritivo-narrativo dos contidos, en relación, así mesmo, coa selección de contidos efectuados en cada caso, hai varios patróns categoriais de ordenación, case sempre co fondo do tempo liñal da cronoloxía histórica construída e amplamente lexitimada, podendo distinguir cinco patróns de ordenación, se ben non sexa posible o encaixe nítido de cada manual nun determinado patrón, por observarse a presenza de criterios combinados nunha parte non menor deles:

- a. Unha ordenación de contidos en pequenas unidades analíticas cerradas seleccionadas e privilexiando as figuras dos «grandes pedagogos», presentados consecutivamente segundo a orde cronolóxica secular.
- b. Unha ordenación de contidos no marco das convencionais temporalizacións de etapas históricas atribuídas á historia xeral: historia antiga, medieval, moderna e contemporánea.
- c. Unha ordenación de contidos tomando en consideración as etapas e grandes sistemas de pensamento sinalados pola historia da filosofía.
- d. Unha ordenación de contidos mediante o establecemento de unidades culturais históricas das doutrinas pedagóxicas, tomando en consideración a hexemonía ou o peso estimado das diferentes correntes doutrinais e o seu encaixe en diversos períodos e momentos máis específicos que a división cuatripartita de grandes etapas.
- e. Unha ordenación de contidos fundamentalmente temática máis que xenética, tomando en consideración problemas e sectores, con referencia ás manifestacións educativas, aos espazos xeográficos e ás correntes e tendencias en desenvolvemento.

A concreción destes cinco patróns ou modelos de organización dos contidos instrutivos de HP/HE podería ser indicada do seguinte modo:

a) Por unidades analíticas cerradas e figuras de pedagogos. É visible particularmente nos manuais de Compayré, Paróz, Pertusa e Guex. Así, o esquema de Compayré seleccionado e esquematizado a partir do século XVIII, pode ser presentado do seguinte modo:

- Rousseau e o *Emilio*.
- Os filósofos do XVIII.
- As orixes do ensino laico e racional: La Chalotais.
- A revolución francesa e os plans de educación.
- Pestalozzi e os seus continuadores.
- As promotoras da pedagogía feminina.
- Práctica e teoría da educación no século XIX: Guizot, Jacotot, Fourier, Comte.
- A ciencia da educación: Spencer, Bain, Fichte, Horace Mann.

b) Presentación de contidos en atención ás grandes etapas da «Historia xeral», podendo acoller as «historias nacionais». Visible nos manuais de García Barbarín, Dilthey, Galino, Pertusa, ou de Cambi. O esquema de García Barbarin que recolleemos sucintamente servíramos de pista:

- Primeira parte: A pedagogía contemporánea.
- Segunda parte: A pedagogía cristiana.
- Terceira parte: Idade Moderna.
- Cuarta parte: A pedagogía contemporánea.
  - A Revolución francesa.
  - Pestalozzi.
  - Os pedagogos alemán.
  - Escritoras sobre educación.
  - A pedagogía no XIX en diversos países.
  - As escolas pedagóxicas contemporáneas.

Cambi (1995) fala tamén do mundo antigo, a época medieval, a moderna e a contemporánea, rotulando, porén, no seu interior os tópicos cunha mistura entre problemas e autores, como sucintamente podemos ver con respecto á época moderna:

- A modernidade como revolución pedagóxica.
- O século XV e a renovación educativa. Figuras e modelos.
- O século XVI: o inicio da pedagogía moderna.
- O século XVII: Comenio, A nova ciencia, o nacemento da escola moderna, Locke.
- O século XVIII: racionalismo pedagóxico. Rousseau e outros innovadores.

c) Ordenación da man da Historia da Filosofía. Pode servir como exemplo o texto de Abbagnano/Visalberghi, que vemos, sucintamente, na súa cuarta parte:

- A época contemporánea
- Romanticismo e a súa filosofía. Froebel e a pedagogía romántica.
- A polémica contra o idealismo.
- A pedagogía do catolicismo liberal en Italia.
- Positivismo e escola
- A reacción antipositivista: espiritualismo, criticismo.
- Filosofía da acción, pragmatismo (e educación).
- Fenomenoloxía e existencialismo
- A «nova educación» e as reformas escolares.

Ordenación segundo a consideración de unidades culturais (correntes e modelos pedagóxicos). Obras como as de Luzuriaga, Larroyo, Hubert, Codignola, Ruíz Amado, Monroe, Moreno e mesmo a de Bowen poderían encadrarse aquí. Un exemplo posible é o texto de Monroe, co seguinte esquema a partir do século XVII:

- O concepto disciplinar da educación: Locke.
- A tendencia naturalista: Rousseau.
- A tendencia psicolóxica: Pestalozzi.
- A tendencia científica moderna: Herbart, Froebel.
- A tendencia sociolóxica: Bell e Lancaster.
- A tendencia ecléctica.

Pola súa parte, Ruíz Amado traza o seguinte esquema:

- Época racionalista (do século XVIII a hoxe)
- Sección realista.
- Sección filantropista.
- Sección humanitaria («Pestalozzi y sus secuaces»).
- Sección moralista.
- Sección política.
- Reacción católica.
- La nueva pedagogía científica.

Cun patrón similar, Luzuriaga que fai unha ordenación por séculos desde o XVI cun dobre apartado en cada caso, un de educación e outro de pedagogía, compón o interior do capítulo da «pedagogía contemporánea» do seguinte modo:

- A pedagogía individual.
- A pedagogía psicolóxica e experimental.
- A pedagogía activa.
- A pedagogía social.
- A pedagogía filosófica.

Dentro dunha posible ordenación por problemas, sectores de manifestación e tendencias de desenvolvemento non acertaríamos a encaixar de modo nítido ningún manual, aínda que son varios os que integran esta ordenación xunto con outros criterios. É o caso dos de Bowen, Atkinson, Debesse, Cambi, Santoni, Morando, e Delgado. Son manuais onde a HE goza ou de maior protagonismo ou en todo caso de realce en relación

coa historia das ideas, das teorías, das institucións «clásicas» e das figuras dos pedagogos. Así, Bowen encaixa a información para os séculos XIX e XX nos seguintes rótulos:

- O comezo dos sistemas nacionais.
- Liberalismo e reacción conservadora.
- Ciencia e educación.
- Utopía e educación.
- Progresismo nos EE. UU.
- A URSS e a planificación educativa.
- Tendencias actuais.

No esquema de Debesse/Mialanet para a época contemporánea atopamos:

- Maxistrocentrismo.
- A evolución da escola tradicional.
- Factores externos de cambio.
- Paidocentrismo.
- Socio-centrismo.

Unha complexa combinación temática a partir dos patróns b), d), e), e a toma en consideración da existencia de diferentes ritmos temporais, algo contrario á visión dunha periodización uniforme e mecánica, que permite ir alén dos acontecementos, da cronoloxía política e pensar nos tempos longos á hora de falar da educación, parece que podería respotar do mellor modo ao logro dunha ordenación integradora de contidos de HP/HE interactuando entre sí, o que parece ser o programa que guía a edición dos manuais máis recentes. Un programa que quizais se move en tensión, entre un patrimonio cultural/educativo a explicar xenealoxicamente para unha adecuada comprensión do presente e o estudo crítico do pasado, con novos criterios de selección, organización e secuenciación de contidos, a partir ou poñendo a énfase na relevancia de tales contidos para quen os abordan, por responder mellor ás preguntas que se plantean, na procura de facer intelixible o pasado, mediante a construción de significados e a comprensión dos factores causais que determinan a realidade social.

É pertinente dicir que estamos ante manuais que expresan esixencias diversas en canto ao tratamento formal historiográfico das informacións que suministran. Varios presentan un tratamento deficiente e ofrecen unha información en forma dun sumario de notas máis ou menos ordenadas,

do que descoñecemos o seu modo de composición, a crítica de fontes, as apoxaturas bibliográficas, e outros elementos constituíntes e garantía do rigor da narración histórica. Hai que dicir, porén, que isto acontecía no século XIX e nas primeiras décadas do século XX nun contexto no que a miúdo o «historiador» non se vía obrigado a referenciar as súas fontes primarias e secundarias, nin as cautelas emprendidas en canto á crítica interna e externa de fontes<sup>13</sup>. Estas operacións si se realizan, en troques, na maior parte dos manuais de máis recente edición, os que tamén en ocasións presentan o coñecemento como un «saber en construción», de modo que neles poden aparecer, xunto ás fontes, problemas de investigación suxeridos, pistas de análise e interrogantes.

Con frecuencia os manuais mostran, segundo o público ao que se dirixen, unha excesiva acumulación informativa e de erudición, ao facer valer a descrición sobre o que debe supoñer a interpretación e a comprensión, dende a desexable problematización do presente e dende a ollada xenealóxica dos fenómenos a estudar e valorar. A este respecto, hai que sinalar que, en ocasións, é visible a presenza de modificacións textuais apreciables nunha mesma obra multieditada, ben por acumulación informativa, por reestruturación ou por eliminación de información, podendo ser debido a factores varios, como a importancia concedida a uns determinados fenómenos ao longo do tempo, á aparición de fenómenos e facetas novas, non contemplada nunha anterior edición, ou mesmo por razón ideolóxica-política; podería servir de exemplo sinalar que o texto de Gil y Muñiz (1961), quen en 1922 colaborara con Pertusa na obra conxunta que lle servía de antecedente, facía desaparecer en 1961 —na España franquista— a referencia a Giner de los Ríos, reducía apreciablemente a atención concedida anteriormente a Rousseau e a Pestalozzi, e enaltecía o «papel civilizador» de España en América, ao procurar o reforzamento do nacionalismo pedagóxico.

Son poucos os textos que procuran na súa presentación/introdución realizar unha fundamentación epistemolóxica e historiográfica do texto que se presenta; entre estes facemos mención aos de Tudela (1909), Ruíz Amado (1911), Galino, Zuloaga, Moreno, Abbagnano, Cambi, Clause, Larroyo, ou Delgado, sendo chamativa a súa explícita ausencia no manual de Bowen, construído, porén, con bimbios actualizados historiograficamente.

---

<sup>13</sup> De modo excepcional, Molero sinalou, sen embargo, a modernidade historiográfica manifestada no texto español de Tudela editado en 1909 (vid. Cadro 1).

Na maior parte dos casos é inexistente unha reflexión, cando menos implícita, acerca da transposición didáctica que se realiza entre os datos e conclusións das investigacións histórico-educativas e a súa toma en consideración para elaborar e presentar unha información deste tipo por medio dun manual, como tamén acerca de importantes cuestións relacionadas coa historia e a socioloxía do currículo, ass que teñen aludido Chervel (1988) e I. Goodson (1983). Neste mesmo senso, hai que aludir ao silencio que de ordinario se apreza tocantes á metodoloxía didáctica docente, e case sempre non podemos entón máis que destacar, ou a presenza de resaltes tipográfico-visuais que procuran fixar a atención do lector (uso de «negriñas», de «itálicas»,...), ou dalgúns esquemas, cadros e mapas, ou fotografías, que son máis ben infrecuentes. Non nos debe pasar desapercibido que tanto a habitual ausencia de indicacións e de procedementos didácticos, como a carencia de estudos sobre os programas e as prácticas docentes efectivas realizadas polos profesores de HP/HE, dificultan mesmo a superior certeza de algunhas das conclusións e achegas que fomos formulando ao longo deste texto.

Así, poderemos chegar ao cabo da nosa exposición. Hai aspectos valorados que precisarían de superior profundización. Hai outros valorados, que nos permitirían tirar algunhas recomendacións centrais de cómo proceder ante a posible creación, creo que desexable, de novos manuais / textos de HP/HE con destino a aqueles que realizan unha formación co horizonte da profesionalización docente, técnica e educadora. Poderíamos xa que logo seguir, ao fío das reflexións realizadas desde Portugal e desde o Brasil (Gatti Jr., 2007; Santos, 2007a, 2007b; Mogarro, 2007), ou mesmo por nós (Costa Rico, 2009), máis agora deixámoslle ese treito aos lectores.

### 3. Bibliografía

- Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Agazzi, A. (1966). *Historia de la filosofía y la pedagogía*. Alcoy: Marfil.
- American Educational Research Association (1983). *Historical Inquiry in Education: a Research Agenda*. Washington.
- Beck, R. H. (1968). *Historia social de la educación*. México: UTEHA.

- Blanco Sánchez, R. (1922). *Notas bibliográficas referentes a la historia de la educación y la historia de la pedagogía*. Madrid: Revista de Archivos.
- Blanco Suárez, P. (1923). *Historia de la educación y de la pedagogía. Bibliografía y material de enseñanza*. Madrid: J. Cosano.
- Buisson, F. (1879-1887, e 1911). *Dictionnaire de Pédagogie*. París: Hachette.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.
- Carderera y Poto, M. (1854-1858). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, 4 vols. Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Reflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clausse, A. (1976). *A relatividade educativa. Esboço de uma história e de uma filosofia da escola*. Coimbra: Almedina.
- Codignola, E. (1964). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Condette, J. F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX-XX siècles)*. París: L'Harmattan.
- Cossío, M. B. (1897). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Costa Rico, A. (2009). Los coloquios de la SEDHE y la Historia de la Educación como docencia: notas para un balance de revisión. En R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López, S. (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 699-708). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J. (2008). La genealogía, historia del presente y didáctica crítica. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 51-82). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- De Wroede, D. (1974). The history of the History of American Education. 1900-1976: The uses of the past. *Harvard Educational Review*, 41, pp. 298-330.

- Delsaut, Y. (1992). *La place du maitre*. Une chronique des Écoles Normales d'Instituteurs. París: L'Harmattan.
- Dilthey, W. (1965). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed. (1934: primeira edición en alemán).
- Escolano Benito, A. (1982). Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, pp. 55-76.
- Escolano Benito, A. (1984). Introducción. En A. Escolano Benito, *Historia de la educación. I*. Madrid: Anaya, pp. XI-XLIII.
- Esteban Mateo, L. (1983). Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación. En Sección Científica de Historia de la Educación de la Sociedad Española De Pedagogía, *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 999-1041.
- Gatti Junior, D. (2007). «Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil». Em D. Gatti Junior & J. Pintassilgo (2007), *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 99-142). Uberlândia: EDUFU.
- Gauthier, C., Tardif, M. (dirs.) (2005). *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montreal: Gaetán Morin.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*, 3 vols. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-mudos.
- Hubert, R. (1952). *Historia de la Pedagogía: realizaciones y doctrinas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lafuente, V. (1873). *Historia de la instrucción pública en España y Portugal*. Madrid.
- Larroyo, F. (1944). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa (1982: 18 edición ampliada).
- Luzuriaga, L. (1916-1917). *Documentos para la historia escolar de España*, 2 vols. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Mogarro, M. J. (2007). A História da Educação nos currículos de formação de professores. En: J. Pintassilgo, J. et al., *A História da Educação em Portugal* (pp. 203-228). Porto: Edições ASA.
- Molero Pintado, A. (2000). Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la educación*, 19, pp. 121-139.

- Rabazas Romero, T. (1998). El pensamiento pedagógico normalista durante la primera Restauración Borbónica. *Historia de la Educación*, 17, pp. 251-288.
- Roullet, M. (2001). *Les Manuels de Pédagogie. 1880-1920*. París: PUF.
- Sánchez Sarto, L. (dir.). (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- Santos, M. T. (2007a). Percurso e situação do ensino da História em Portugal. Em: D. Gatti Junior & J. Pintassilgo, *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 75-97). Uberlândia: Edufu.
- Santos, M. T. (2007b). Perfil da História da Educação: conflito entre o empobrecimento efectivo e o potencial objetivo. Em J. Pintassilgo *et al.*, *A História da Educação em Portugal* (pp. 229-255). Porto: Edições ASA.
- Serramejane, Ph. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Quebec: Les Editions Logiques.
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 83-118). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Viñao Frago, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Investigación temática*, 7(15), pp. 223-256.

*Página intencionadamente en blanco.*

**CAPÍTULO 3**

**PRÁCTICAS DE ESCRITURA  
DE LA HISTORIA DE LA  
EDUCACIÓN: EL TEMA DE  
LA ESCUELA NUEVA EN LOS  
MANUALES DE AUTORES  
BRASILEÑOS<sup>1</sup>**

*Carlos Monarcha<sup>2</sup>*

*[...] es el manual la carta de navegación por la cual puede el peor piloto llevar el discípulo al puerto del destino. (Araripe Júnior, in: João Ribeiro, História do Brasil. Curso Superior, 1900).*

**E**ste ejercicio historiográfico da prosequimiento a mis preocupaciones relacionadas a las escrituras de la historia de la educación brasileña<sup>3</sup>. Específicamente presenta resultados

---

<sup>1</sup> La traducción del texto al español del Capítulo 3 corresponde a la traductora oficial Maria Célia Romes de Lima.

<sup>2</sup> Profesor Titular (Historia de la Educación) – «Universidade Estadual Paulista». Líder, en colaboración, del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación. Contacto: carlos.monarcha@gmail.com.

<sup>3</sup> Ver Monarcha: 1993, 1996, 2005, 2007a, 2007b.

de investigación centrada en manuales de enseñanza<sup>4</sup> de Historia de la Pedagogía y/o Educación.

De inmediato, un repertorio de cuestiones (molestas). ¿Cómo reinterrogar objetos impresos portadores de nociones establecidas de forma manejable e intención dirigista? ¿Se podría esbozar una larga conjuntura de producción de los manuales? ¿Una jerarquía geográfica de la producción y del proceso de edición? ¿Cuál sería la acción cultural y la influencia de dichos objetos impresos? ¿Qué revela el dispositivo gráfico y la arquitectura de los impresos?

Aunque de antemano se sepa que es grande la inercia de las obras escolares, para contestar a las cuestiones sobre naturaleza, identidad, uso y función simbólica de ese tipo de impresos, sería necesario cumplir un programa de investigación de dimensiones diacrónicas y sincrónicas, para inventariar la representatividad local y nacional de los autores: el rasgo del aparato didáctico de los manuales – cuadros, cronologías, ilustraciones, resúmenes, cuestionarios, sugerencias bibliográficas, tablas cronológicas y onomásticas e índices remisivos; verificar el éxito comercial: reediciones, tiradas y revisión de contenidos; examinar los dispositivos gráficos; evaluar la capacidad de distribución de las editoriales; identificar la función selectiva ejercida por las congregaciones, profesores e instancias, como consejos de instrucción o Comisión Nacional del Libro Didáctico; establecer el grado de dependencia de los manuales con la legislación específica: programas oficiales e instrucciones metodológicas; identificar estereotipos y mitos fundadores, opciones preponderantes de los autores y desplazamientos temáticos. Por ahora nos contentaremos con el protocolo de verdad de Manuel de Puelles Benítez:

El manual escolar, libro de texto o libro escolar ha tenido siempre, por su propia naturaleza, un carácter instrumental y una apariencia más bien modesta. Quizás por eso, los historiadores de la educación apenas le han dedicado atención, si exceptuamos las dos últimas décadas del siglo que ahora acaba. Desde entonces, sin embargo, el manual escolar se ha convertido en uno de los campos de conocimiento más prometedores de la historia de la educación, contagiando su interés incluso a los cultivadores de la historia del libro. Más aún, el manual escolar es hoy el lugar de encuentro obligado de diversas ramas de la historia de la educación: convergen en él la historia del

---

<sup>4</sup> Nota de la traductora: Considérense sinónimos los términos enseñanza/educación primaria, fundamental y de primer grado; enseñanza/educación secundaria, media y de segundo grado; así como curso/carrera de grado y universitario.

currículo, la historia de las disciplinas escolares y la moderna historia interna de la escuela o de la práctica escolar (2000, p. 5)<sup>5</sup>.

## 1. El corpus y su delimitación

Los manuales de enseñanza aquí analizados son de autoría de profesores con *status* intelectual diferenciado en el área y, aunque portadores de visiones sociales distintas, demuestran reocupaciones afines: dar a conocer una teoría general de la historia de la educación.

**Cuadro 1.** Autores y títulos

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Editorial</b>	<b>Colección</b>
O.D.C.	<i>História da Pedagogia</i>	Livraria Francisco Alves & Comp. 1914 - 273 p.	
Afrânio Peixoto	<i>Noções de história da educação</i>	Nacional, 2.ed. 1936 - 300p. Il.	Série Atualidades Pedagógicas
Francisca Peeters Maria Augusta de Cooman	<i>Educação: história da pedagogia</i>	Melhoramentos, 1936 - 193p.	
Bento de Andrade Filho	<i>História da educação</i>	Saraiva & Cia. 1941- 272p. Il.	Coleção de Ensino Normal
Theobaldo Miranda Santos	<i>Noções de história da educação</i>	Nacional, 1945 -431p. Il.	Curso de Psicologia e Pedagogia
Aquiles Archêro Júnior	<i>Lições de história da educação</i>	Edições e Publicações Brasil Ed., 1957 -154p.	Coleção Didática Nacional, Série Brasil – Normal
Raul Briquet	<i>História da educação: evolução do pensamento educacional</i>	Editora Renascença - 206p. Il.	
Ruy de Ayres Bello	<i>Pequena história da educação</i>	2.ed. Editora do Brasil, 1957 -236p.	Coleção Didática do Brasil, Série Normal
José Antonio Tobias	<i>História da educação brasileira</i>	Juriscredi, 1972 – 493p.	

<sup>5</sup> Sobre la pregunta «¿Qué es un manual escolar?» y discusión sobre la respectiva nomenclatura, ver: Choppin, 2009. Ver también Rabazas Romero, 2001 y Molero Pintado, 2000.

Los créditos constantes en las publicaciones indican autores vinculados profesionalmente a la enseñanza y sus aparatos institucionales, en São Paulo, capital e interior del Estado, Rio de Janeiro y Pernambuco. Por lo tanto, con inversión didáctica creciente, los manuales fueron escritos con el aval de la cátedra de afamadas instituciones de enseñanza.

**Cuadro 2.** Posición ocupacional de los autores

Autores	Instituciones
O.D.C.	Profesor en la <i>Escola Normal Secundária da Capital - SP</i>
Afrânio Peixoto	Profesor en la <i>Universidade do Rio de Janeiro</i> Profesor en la <i>Universidade do Distrito Federal</i>
Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman	Profesoras en el <i>Colégio Santo André - SP</i>
Bento de Andrade Filho	Profesor de Educación en la <i>Escola Normal de Itapetininga-SP</i> . Ex-director y profesor de las <i>Escolas Normais Livres de Taquaritinga y São Manuel-SP</i> Ex-profesor de la <i>Escola Normal Livre de Lins - SP</i>
Aquiles Archêro Júnior	Ex-Asistente General del Departamento de Educación. Director de la <i>Escola Universitária de São Paulo</i> . Ex-jefe de la Enseñanza Secundaria y Normal
Raul Briquet	Profesor en la Facultad de Medicina de la <i>Universidade de São Paulo</i> . Profesor de Educación Nacional en la <i>Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo</i>
Ruy de Ayres Bello	Profesor catedrático en la <i>Universidade do Recife, Universidade Católica de Pernambuco, Instituto de Educação de Pernambuco</i>
Theobaldo Miranda Santos	Catedrático de Filosofía de la Educación e Historia de la Educación de la <i>Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula; Faculdade Católica de Filosofia</i> ; profesor de Filosofía de la Educación del <i>Instituto de Educação do Rio de Janeiro</i> ; Ex- Profesor de Filosofía e Historia de la Educación de la <i>Universidade do Distrito Federal</i>
José Antonio Tobias	Profesor Catedrático y Regente de la Cátedra de Filosofía de la Educación e Historia de la Educación en la <i>Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília-SP</i>

Como se observa, los títulos fueron publicados entre 1914 y 1972, largo período en que se vio, en Brasil, la expansión de la escuela popular (curso primario y normal), institucionalización universitaria de las ciencias humanas y sociales, ascensión y ocaso de teorías educacionales, reorientaciones enfáticas del sistema de enseñanza, en escala regional y nacional, creciente ordenación estatal de los sistemas de enseñanza y, por fin, el surgimiento

de un numeroso cuerpo de ocupaciones en vías de profesionalización: profesores, directores, inspectores y técnicos en educación.

A la par de ese proceso estructurador, cuya complejidad y tensión constituyen uno de los objetos de la historiografía contemporánea, se alteró el estatuto epistemológico de la pedagogía, que cambió de la condición de disciplina de enseñanza a *status* de dominio pluridisciplinar y positivo. Para ese dominio centrado en el estudio de la infancia y educación, confluyeron saberes repentinamente provistos de sentido educativo-aplicado: medicina, higiene, antropometría, fisiología, biología, psicología (normal y anormal), estadística, sociología, filosofía, historia. De otro modo, se concretizó la victoria de las reglas imperiosas de las «ciencias de la educación», otrora prefigurada por Alexander Bain, en *Ciência da educação* (1879). Con eso, se llevó al extremo el sentido técnico-profesional de la formación de profesores y especialistas.

## 2. Edición como negocio

Fueron polígrafos algunos de los autores que constan en el Cuadro I, algunos más, otros menos, pero polígrafos atraídos por las compensaciones materiales propiciadas por la edición. Algunos fueron partícipes de las campañas para la creación de un sistema de educación nacional, durante la Primera República, y signatarios del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva – Afrânio Peixoto y Raul Briquet; otros actuaron en la política profesional – Ruy de Ayres Bello y, nuevamente, Afrânio Peixoto –; otros, aún, eran miembros de congregaciones religiosas – Francisca Peeters y Maria Augusta de Cooman.

Son polígrafos flagrantes: Afrânio Peixoto, además de ensayos y ficción, escribió obras sobre medicina forense, crítica literaria y libros didácticos: *Minha terra, minha gente*, *Noções da história da literatura brasileira*, *História do Brasil*, *Pequena história das Américas*; y Raul Briquet, que produjo obras sobre asuntos médicos y psicológicos: *Da psicofisiologia e patologia musicais*, *Crendices biológicas à luz da genética*, *Melhoramento genético animal*, *Obstetrícia normal*, *Palestras e conferências* e *Psicologia social*.

En la condición abierta de codificadores/operadores de manuales:

Aquiles Archêro Júnior – *Lições de sociologia educacional*, *Lições de sociologia*, *Apostila de conhecimentos gerais de educação*, *Lições de pedagogia*, *Pontos de direito administrativo*.

José Antonio Tobias – *História das idéias estéticas Brasil, Educação brasileira: temas e problemas, O ensino da filosofia nas universidades brasileiras, Iniciação à filosofia, Universidade, humanismo ou técnica?*

Ruy de Aires Bello – *Noções de história da educação, Introdução à psicologia educacional, Princípios e normas de administração escolar, Filosofia da educação, Filosofia pedagógica, Subsídios para a história da educação em Pernambuco.*

Más modestamente: Francisca Peeters, Maria Augusta de Cooman – *Noções de sociologia*; y Bento de Andrade Filho – *Pedagogia: estudo filosófico-científico da educação.*

Theobaldo Miranda Santos es un caso aparte, pues, para la *Companhia Editora Nacional*, organizó las series editoriales «Curso de psicologia e pedagogia» y «Curso de filosofia e ciências». Polígrafo experiente, publicó en las series decenas de manuales y algunas obras de referencia – «Para uso de las escuelas normales, institutos de educación y facultades de filosofía»; en los títulos, optó por anteponer los términos «pequeña», «esbozo», «manual», «lecciones», para indicar (y eximirse) el rasgo elemental del contenido. A título de demostración, listamos los títulos de la serie «Curso de psicologia e pedagogia»: *Noções de filosofia da educação – v.1, Noções de história da educação – v.2, Noções de psicologia educacional – v.3, Noções de sociologia educacional – v.4, Noções de pedagogia científica – v.5, Noções de didática geral – v.6, Noções de didática especial – v.7, Noções de administração escolar – v.8, Noções de prática de ensino – v.9, Noções de metodologia do ensino primário – v.10, Manual do professor primário – v.11, Manual do professor secundário – v.12, Orientação psicológica da criança – v.13, Métodos e técnicas de estudo e da cultura – v.14, Noções de psicologia experimental – v.15, Noções de psicologia da criança – v.16, Noções de psicologia do adolescente – v.17, Noções de psicologia da aprendizagem – v.18, Noções de psicologia aplicada – v.19, Grandes mestres da Pedagogia Moderna – v.20, Grandes mestres da Psicologia Moderna – v.21, Dicionário de Pedagogia Moderna – v.22<sup>6</sup>.*

¿Qué decir? Todo ello sugiere que la especialización de la Historia de la Educación fue concretada por profesores-operadores de artefactos impresos, por los cuales, inadvertidamente, se estableció una tradición práctico-discursiva, cuyos sentidos y significados persisten y resisten, aún hoy, en el período anterior a la tardía profesionalización de la historiografía universitaria – y esto, seguramente, hizo toda la diferencia en la trayectoria de la disciplina.

---

<sup>6</sup> Ver, a propósito, Almeida Filho (2008).

### 3. Mitología como caución científica

Se puede percibir como ciertos autores de una literatura de difusión y propaganda alardearon haber encontrado las fuentes occidentales de la modernidad en educación en los sistemas de ideas y en las experiencias aisladas objetivadas por un linaje de pensadores. Lorenzo Luzuriaga, designadamente, propagó ese mito fundador y libertario, en *Las escuelas nuevas* (1922), *La educación nueva* (1943) y *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, mito corroborado por autores como Paul Foulquié, en *Les écoles nouvelles*, Roger Cousinet, en *L'Éducation Nouvelle*, y Manoel Bergström Lourenço Filho, en *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930).

Se engendró un mito de origen situado en los manantiales de un extenso río luminoso –el humanismo y el racionalismo, punto de partida de los Tiempos Modernos, cuya esencia residiría en el dominio de las pulsiones por lo racional– que traía, en sus corrientes, una educación no coercitiva, por centrarse en el contacto con la naturaleza, trabajo colectivo, autonomía individual y principio de interés. O mejor, una educación capaz de «libertar de la rutina la educación» y formar el «espíritu desde adentro hacia fuera», a fin de prevalecer el humanismo laico y científico y, con él, la abnegación, la autonomía y la creatividad.

De cualquier modo, se situó en el Renacimiento italiano la límpida fuente: la Casa Giocosa, en Mantua, Italia, producto de la visión humanista de Vittorino de Feltre. Para el río luminoso de la buena doctrina, confluyeron la sátira de Rabelais; la visión realista y contra la escolástica del maestro guía Comenius; la clarividencia filosófica de Montaigne, Locke, Rousseau; la metodología de Basedow; las cosmovisiones y realizaciones de Pestalozzi, en Yverdon; de Fröebel, con la invención del *Kindergarten*; el evolucionismo de Spencer; el pansociologismo de Durkheim.

Río convertido en extraordinario, con las experiencias de connotación tardoromántica o pastoral: New Schools de Abbotsholme, de Cecil Reddie, inspirado en Robert Owen; École des Roches de Verneuil-sur-Avre, experiencia aristocrática y confesional de Edmond Demolins; o Yasnaia Polyana, escuela para campesinos en el corazón de la Rusia Zarista y producto del comunismo místico primitivo del gran León Tolstoi.

Aguas espesadas con los apostolados de Hermann Lietz, proponente de una élite social a ser educada en las Casas de educación en el campo, de Paul Geheeb; con la *Odenwaldschule*, cuyos ardores asumieron colores

nacionalistas, en la década de 1920; y Gustav Wyneken, líder del Movimiento Juvenil y teórico de la educación antiburguesa y culto a la naturaleza.

Luego vendrían el politécnico Georg Kerschensteiner, idealizador de la *Arbeitsschule*, y su deseo de instruir a las masas trabajadoras –«La escuela del libro hay que transformarse en la escuela de la actividad», «La salvación de la escuela primaria no está en Kant ni en Goethe, sino en Pestalozzi», decía–; la carismática Maria Montessori, con las Case dei Bambini sumergidas en el «Ambiente Revelador» necesario a la «explosión vital» del niño; los médicos Decroly, con la escuela l'Ermitage, local de investigación de niños normales y anormales, y Claparède, al frente del Instituto de Ciencias de la Educación Jean-Jacques Rousseau.

De modo general, el mito de origen traza nuevamente el itinerario de racionalidad recorrido por los antepasados de la pedagogía societaria, exponiendo a la vez la sociogénesis de los avances científicos. La Escuela Nueva (y correlatos) surge decantada *por el tiempo y en el tiempo*, es decir, comprendiéndose conceptualmente en el tiempo y concluyéndose históricamente en el presente contemporáneo<sup>7</sup>.

Casi siempre, esa construcción mítica tiende a regular las síntesis escolares. De hecho, para ciertos autores de literatura didáctica o intérpretes del pasado, las tantas invenciones del individualismo-liberalista, del racionalismo filosófico, las conquistas del pensamiento, iniciadas en el Renacimiento y maduras en los tiempos fuertes, continuos e irreversibles del Occidente, las «coyunturas de aceleración de la historia» – Humanismo, Racionalismo, Iluminismo, Revolución Francesa, Estados nacionales – iban a posibilitar la extinción de la férula e instaurar una enseñanza conforme a la subjetividad del sujeto; bajo esa visión de los hechos, es el presente la punta extrema del pasado.

¿Habría contestación? A mediados de los años 1930, Everardo Backheuser, en *Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova*, delataba el equívoco:

Se citan como corifeos de la escuela nueva pedagogos sin duda eminentes, pero cuyas ideas y concepciones «hurlent de se trouver ensemble». Vemos, de hecho, sernos presentados la mezcla de unos con los otros, barajados en promiscuidad, como si tuvieran unidad de propósitos: Rousseau, Dewey, Spencer, Pestalozzi, Kerschensteiner, Lunatcharsky, Herbart, Decroly, Ferrière, Nartorp y tantos otros.

---

<sup>7</sup> Ver Monarcha (2009).

Realista, concluía:

Vemos así que la confusión llega a los espíritus, no solo por el análisis lógico de la expresión *escuela nueva*, como también por las interpretaciones que dan a la escuela nueva sus más fervorosos propagandistas. Unos aún la confunden con *escuela activa* y otros con *escuela única*, juzgando que todas esas expresiones se equivalen. En dichas condiciones, ¿qué queda por hacer? ¿Rechazar la expresión eligiendo otra? ¿Aceptar una interpretación repeliendo las demás? ¿Rechazar la expresión sería irnos al revés de una corriente de fuerza mundial. Está vulgarizada en todas las partes. Es moda universal. Cómo huir de ella? (1936, p. 19, en cursiva en el original).

#### 4. Enseñar a través de los libros, los manuales nacionales

En Brasil, entre las décadas de 1910 y 1970, o sea, entre la consolidación/expansión de las escuelas normales, institutos de educación, facultades de filosofía, ciencias y letras, cursos de Pedagogía y la antevíspera de la creación de los programas de posgrado en Educación, el magisterio de la disciplina Historia de la Educación y la producción de conocimiento histórico en Educación tendían a estar separados, lo que permite suponer la razón por la cual los autores de los títulos que figuran en el Cuadro I emularon autores europeos y estadounidenses del siglo XIX y principios del XX. Una breve recensión de la bibliografía de referencia presente en los manuales nacionales remite a autores y títulos diversos: Messenger – *An interpretative history of education*; Arias – *Filosofía de la educación*; Letouneau – *Histoire de l'Éducation*; Guex – *Histoire de l'Instruction et de l'Éducation*; Compayré – *Histoire de la Pédagogie*; Riboulet – *Histoire de la Pédagogie*; Paroz – *Histoire universelle de la Pédagogie*; Monroe – *História da educação*; Marrou – *História da educação na Antigüidade*; Zuretti – *Historia de la educación*; Ruys – *Historia de la educación y la pedagogía*; Dilthey – *Historia de la pedagogía*; Messer – *História de la pedagogía*; Weimer – *Historia de la pedagogía*; Behn – *Historia general de la Pedagogía*; Painter – *History of education*; Durkheim – *L'Évolution pédagogique en France*; Issaurat – *La Pédagogie*; Jaeger – *Paidéia*; Davidson – *Una historia de la educación*. Rol completado con *Grandes maestros de la Pedagogía contemporánea*, de Houvre, *Dicionário de Pedagogia*, de Rein,

*Nouveau dictionnaire de Pédagogie*, de Buisson, *Cyclopedie of education*, de Monroe<sup>8</sup>.

En general, las síntesis escolares ponían en marcha una «historia narrativa descriptiva» a ser confiada a la memoria del utilizador. Y, al emular los manuales conceptuados, repetían *el nunca-acabar de bultos-excelsos* y sus proyectos y utopías, para colocarlos en el panteón de la pedagogía universal: Vitorino de Feltre, Luiz Vives, Erasmo, Calvino, Melanchton, Lutero, las congregaciones jesuitas y jansenistas, Rabelais, Montaigne, Bacon, Descartes, Comenius, Locke, Fénelon, La Salle, Rousseau, Kant, Basedow, La Chalotais, Condillac, Diderot, Helvétius, Condorcet, Lakanal, Mirabeau, Talleyrand, Pestalozzi, Fröebel, Herbart, Stuart Mill, Spencer, Alexander Bain, Horace Mann, Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, y otros más.

Partidarios de una filosofía de historia racionalista y optimista, para los autores los más diversos, el modo sensato de ilustrar los progresos de la razón y del proceso civilizador sería asociar la historia de la educación a la historia de la civilización. De este estado de cosas, sobrevienen: (i) la construcción del pasado como haz de *exempla*, donde el «estudio general de la civilización por el método episódico y biográfico» y la preeminencia de los bultos-síntesis del espíritu de la(s) época(s); (ii) el olvido de los «débiles y lentos tiempos», es decir, de no mudanza; (iii) el no discernimiento de los discursos *sobre* educación de los discursos *de la* educación; (iv) la asunción de episodios legendarios como rigurosamente históricos; (v) el arraigo de una comunidad de memoria.

## 5. Dos programas de enseñanza

En el intento de demostrar el horizonte de información histórica dado por ideal, transcribimos, a continuación, dos programas elaborados por profesores de *status* en el campo educacional paulista, en los años 1910 y 1930.

«História da Pedagogia (um programa)» fue presentado como propuesta por Carlos da Silveira, profesor catedrático de la Escola Normal Secundária de São Carlos, prestigioso establecimiento ubicado en el interior del Estado. En el inicio, el autor declaraba la infraestructura teórica de la propuesta:

---

<sup>8</sup> Para un estudio de los manuales y diccionario del siglo XIX, cf. Bastos (2000, 2006); en otra perspectiva, Vieira (2009).

Las obras a que he recurrido para la confección del aludido esbozo, bien como para desarrollarlo en el aula son las que siguen:

1) François Guex – *Histoire de l'instruction et l'éducation*; 2) Gabriel Compayré – *Histoire de la Pédagogie; Les grands éducateurs et les grands philosophes*; 3) Padre Ramon Ruiz Amado – *História de la educación y de la pedagogía*; 4) Carlos O. Bunge – *La educación*; 5) Paroz – *Histoire de la Pédagogie*; 6) Edmond Demolins – *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?*; 7) *História da Pedagogia por um professor*; 8) Rocha Pombo – *História do Brasil*; 9) Dr. Moreira de Azevedo – *Monografia no volumen LV da Revista do Instituto Histórico e Geográfico*; 10) Seeley – *History of education*; 11) Horne – *The philosophy of education*; 12) F. Buisson – *Dictionnaire de Pédagogie*; 13) Martinazzoli-Credaro – *Diccionario di Pedagogia*; Larousse – *Grand Dictionnaire Universel*; 15) *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*; 16) *Relatório sobre ensino da Repartição de Estatística do Rio*, vol. I, 1916; y más artículos de periódicos y revistas, et coetera.

Verdadera obra de marquetaría, el programa elegía temario laberíntico:

**1. Historia de la Pedagogía: concepto, utilidad, división**

**2. La pedagogía en la Edad Antigua (hasta 476 de la era cristiana)**

A. Pueblos orientales.

- a. China (tradicionalismo político).
- b. India (tradicionalismo filológico).
- c. Persia (tradicionalismo).
- d. Asiria y Babilonia (tradicionalismo).
- e. Egipto (tradicionalismo científico).
- f. Palestina (tradicionalismo religioso).

B. Pedagogía humanista.

- a. La educación en Esparta (dorios – Licurgo, 880 a.C.) y en Atenas (jonios – Solón – 640-558 a. C.).
- b. Educadores notables de Grecia: Pitágoras (582-507), Sócrates (469-339), Jenofonte (434-355), Platón (427-347), Aristóteles (384-322);
- c. La educación en Roma (en el imperio romano).
- d. Educadores notables de Roma: Marco Porcio Catón (237-142), Marco Tulio Cicerón (106-43), Marco Terencio Varrón (116-127), Verrio Flaco (siglo 1º), Lucio Ameno Séneca (4 año a. C. 65), Marco Fabio Quintiliano (35-95), Plutarco (46-120) y otros.

**5. La pedagogía en la Edad Media (de 476 hasta 1453)**

- A. La educación en los primeros siglos de la Era Cristiana (pedagogía patrística).
- B. Las escuelas monacales. Carlomagno (pedagogía monástica).
- C. El segundo renacimiento – del siglo XII (pedagogía escolástica).
- D. Los estudios y las universidades en la Edad Media.

- E. Los Jerónimos o Hermanos de la Vida Común y los humanistas del siglo XV.
- F. Los árabes. La caballería.

**6. La Pedagogía en la Edad Moderna (de 1453 hasta 1789): Reacción crítico naturalista**

- SIGLO XVI (de 1501 a 1600).
  - A. La educación en el siglo XVI
    - a. La reforma religiosa y los orígenes protestantes de la enseñanza primaria.
    - b. Martín (o Martinho) Lutero (1483-1546) y sus continuadores;
    - c. La restauración católica y las congregaciones de enseñanza. Los Jesuitas.
    - d. El Renacimiento y el movimiento filosófico del siglo XVII.
    - e. Precursores del movimiento filosófico del siglo XVII – Francisco Rabelais (1483-1553), Miguel de Montaigne (1533-1592).
- SIGLO XVII (1601-1700).
  - A. Los principales filósofos y pedagogos del siglo XVII: Francisco Bacon de Verulámio (1561-1626), Renato Descartes (1596-1650), Wolfgang Ratichius (1571-1635), João Amos Comenius (1592-1671), João Locke (1632-1704), Francisco de Salignac de La Mothe Fénelon (1651-1715), Jacques Benigno Bossuet (1627-1704).
  - B. Congregaciones religiosas de enseñanza: los Oratorianos (1614) y Nicolás de Malebranche (1638-1715) y los Jansenistas (Port-Royal, 1643).
  - C. La escuela primaria católica – Juan Bautista de La Salle (1651-1715) y los Hermanos de las Escuelas Cristianas.
  - D. Educación de las mujeres en el siglo XVII.
- SIGLO XVIII (1701 a 1800).
  - A. La escuela pietista: Augusto Hermano Francke (1663-1727) y sus continuadores.
  - B. Jean Jacques Rousseau (1712-1778).
  - C. La escuela filantrópica: Juan Bernardo Basedow (1723-1790), Joaquim Henrique Von Campe (1746-1818), Cristiano Gotthil Salzman (1744-1811), João Cristóvão Frederico Guts-Muths (1759-1839), Frederico Everardo de Rochow (1734-1805), Emmanuel Kant (1724-1804).
  - D. Otros pedagogos del siglo XVIII: João Inácio de Felbiger (1724-1788), Carlos Rollin (1661-1741).
  - E. Los filósofos franceses del siglo XVIII: Denis Diderot (1712-1784), Claudio Helvecio (1715-1771).
  - F. La enseñanza laica y nacional en Francia: Luiz Renato de La Chalotais (1701-1785), Bartolomeu Roland d’Erceville (1734-1793).
  - G. Defensores de propuestas pedagógicas de la Revolución Francesa de 1789: Honorato Gabriel Marqués de Mirabeau (1749-1791), Carlos Maurício de Talleyrand-Perigord (1754-1838), Antonio Nicolau de Condorcet (1743-1794), José Lakanal (1762-1845).

## 6. La Pedagogía en la Edad Contemporánea (de 1789 en adelante)

- SIGLO XIX (de 1801 a 1900).
  - A. Caracteres generales de la pedagogía en el siglo XIX.
  - B. Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827).
  - C. El cura Juan Bautista Girard (1765-1850).
  - D. Juan Federico Herbart (1776-1841). El herbartismo.
  - E. La escuela popular alemana del siglo XIX. Federico Adolfo Guillermo Diesterweg (1790-1866), Hele Lange (1848).
  - F. La pedagogía de anormales.
  - G. El movimiento pedagógico en Francia, a partir da Revolución.
  - H. La pedagogía inglesa en el siglo XIX.
  
- SIGLO XX (de 1901 en adelante).
  - A. Los pedagogos estadounidenses.
    - a. La escuela estadounidense.
  - B. Desarrollo de la escuela en algunos países de Europa.
  - C. Desarrollo de la escuela en algunos países de Asia.
  - D. Desarrollo de la escuela en algunos países de América del Sur.
  - E. Las principales escuelas pedagógicas de la época actual.
    - a. Los clásicos.
    - b. Los negativos.
    - c. Los moderados.
    - d. Los científicos.

## 5. Esbozo histórico de la instrucción en Brasil

- A. Siglo XVI (1501-1600).
- B. Siglo XVII (1601-1700).
- C. Siglo XVIII (1701-1800).
- D. Siglo XIX (1801-1900).
- E. La instrucción en el Estado de São Paulo.
  - a. (Decreto de 12 de Marzo de 1890 y Ley 88).
- F. Estado actual de la enseñanza en Brasil (Silveira, 1917).

Otro catedrático no menos respetable, Roldão Lopes de Barros, uno de los signatarios del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, elaboró, para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación de la Carrera de Formación de Profesores Primarios del Instituto de Educación de la Universidade de São Paulo, este programa para el año 1936. El carácter fragmentario del programa es por sí mismo evidente, desdiciendo la noción de «continuidad histórica» tan cara a la enseñanza de la disciplina.

La educación entre los primitivos;  
Grecia - doctrinas educacionales;

La educación en Roma;  
La educación en la Edad Media, educación monástica, la Caballería, las Universidades;  
Renacimiento;  
La Reforma y la Contrarreforma;  
Período de transición: Rabelais, Montaigne, Erasmo;  
El realismo de Bacon y Comenius;  
Locke y la disciplina formal;  
Rousseau y los niños;  
Pestalozzi, Herbart y Fröebel: la psicología en la educación;  
Spencer y la educación científica;  
Dewey; y  
Manifiesto de los Educadores Brasileños.

En la bibliografía de referencia: *Historia de la Pedagogía*, de Wickert; *Disegno storico delle doutrine pedagogiche*, de Marchesini; *Noções de História da Educação*, de Afrânio Peixoto, *Historia de la Pedagogía*, de Messer; *Historia de la Pedagogía*, de Paul Monroe; *Histoire de la Pédagogie*, de Riboulet, *Histoire de la Pédagogie*, de Compayré, *La pedagogía del Renacimiento*, de Woodward (São Paulo (Estado), 1936). De otra manera, consciente y arriesgadamente se confunde el objeto de la historia de la educación con la historia de la (s) civilización (es), comprendiéndose por educación, toda y cualquier influencia que se pueda ejercer sobre la persona humana.

Además, se hace necesario señalar el siguiente hecho: en los currículos, se enseñaba Historia de la Pedagogía y de la Educación junto a otras disciplinas históricas: Historia de la Civilización, Historia Universal, Historia de la Civilización Brasileña e Historia de Brasil, dependiendo de la época<sup>9</sup>. En esas disciplinas, había fuerte influencia europea, particularmente de la historiografía francesa, en la cual historia y geografía se compenetraban.

## 6. El recurso a la periodización

Los manuales que constan en el Cuadro I exhiben una visión evolutiva de la educación – del sencillo al complejo, del pasado arcaico al presente moderno; preocupados por presentar la totalidad del desarrollo de la humanidad, periodizan la «historia universal» en edades o épocas. Sobre el soporte de la periodización, descansan las tipologías y los relatos descriptivo cronológicos, por lo tanto, no estructurales o teóricos, a saber: educación en

---

<sup>9</sup> Cf. Hollanda (1957a, 1957b) y INEP (1952).

la Antigüedad Oriental pagana, Antigüedad Clásica humanista, Edad Media cristiana, Edad Moderna humanista racionalista y Edad Contemporánea laica, científica, estatal e industrial.

Para Afrânio Peixoto, por ejemplo, la «historia de la educación, tiene, hasta ahora, tres grandes épocas, más o menos delimitadas»:

I. *Antigua*, más o menos libre y espontánea. De los primeros días arcaicos hasta el fin del mundo grecorromano: en 529, Justiniano cierra las escuelas paganas.

II. *Medieval y Moderna*, para la Iglesia y por la Iglesia: de 529, en que San Benito funda su monasterio (si no antes), hasta el final del siglo XVIII, a la evolución Francesa, cuando la Iglesia ya había dejado escapar de sus manos el *control* de la educación.

III. *Contemporánea*, obligatoria, del pueblo y por el Estado. La Revolución Francesa, de 1789, le atribuyó al Estado el *control* de la educación. (1936, p. 16, en cursiva en el original).

Dominante, la visión eurocéntrica sobrevalora el Occidente europeo y los Estados centralizados, mermando el lugar de los no europeos y culturas anteriores a los Tiempos Modernos. Para Bento de Andrade Filho, «educación y civilización son fenómenos que se compenetran», elevando el género humano:

La civilización rudimentaria que desde hace milenios somete a los habitantes de las inhóspitas regiones africanas, corresponde debilísima cohesión social que no les permite organizarse además de las tribus; los esquimales, todavía más miserables en su vida casi animal bajo el más hostil de los climas, no pudieron pasar de la familia. Al contrario, los pueblos cultos son perfectamente conscientes de su unidad nacional. (1941, p. 8).

En la síntesis escolar de Andrade Filho, la historia había recurrido «seis estadios», en los cuales el «hombre fisiológico» se elevó a la condición de «civilizado moderno». En determinadas circunstancias, hubo modificación de la periodización sancionada, o por presiones editoriales, o por modificaciones en los programas oficiales. En *Lições de História da Educação*, elaborado «Rigurosamente de acuerdo con el programa social de las escuelas normales», y «lenguaje accesible a la mentalidad de nuestros normalistas», Aquiles Archêro Júnior, autor de un manual rudimental y doctrinario, informaba:

El programa de Historia de la Educación, de nuestras escuelas normales, no trata la educación en la antigüedad oriental, es decir, no exige estudio de la educación entre los pueblos orientales (egipcios, hebreos, chinos, hindúes, medos y persas, etc.) Ya en la 2ª lección, presenta el estudio de la educación griega. Y, desde nuestro punto de vista, creemos que no hay cualquier beneficio en saber cómo los pueblos orientales educaban las nuevas generaciones. Podemos decir, sin miedo de equivocarnos, que fue con los griegos, entre todos los pueblos del pasado, que el problema de la educación apareció más aproximado de la manera como surgió entre nosotros en los siglos XIX y XX. (1957, p. 20).

Theobaldo Miranda Santos, a su manera, procedió a una revisión radical, quizá movido no por cuestiones epistemológicas, como lo hacía creer, pero para diferenciar su producto en un mercado librero saturado de concurrentes. En su manual de síntesis enciclopédica de conocimientos, presentaba argumentos discordantes:

La mayoría de los historiadores de la pedagogía admite, para la caracterización de las etapas históricas de la educación, las divisiones clásicas de la historia de la civilización. Se pueden adoptar estas divisiones, a pesar de las críticas que hacen ciertos historiadores modernos, como Spengler y Toynbee, respecto a su artificialismo y su desajuste al ámbito universal de la historia. Pero, en realidad, no pueden esas divisiones tradicionales expresar, con exactitud y fidelidad, las fases evolutivas de la pedagogía. Y la razón es que la educación no constituye, como se piensa en general, mero reflejo de la civilización en cada momento histórico. (1945, p. 16).

En un ruego al imaginario, poseía él convicciones religiosas, invocaba tesis teocéntricas – «La idea que se tiene de Dios es siempre el postulado fundamental de toda concepción de vida. Y, bajo ese aspecto, podemos distinguir tres concepciones básicas de vida, correspondiendo a cada una de ellas una actitud del hombre frente al problema divino» (p. 48). Y codificaba en «unidades didácticas» los contenidos de conocimiento, precepto pedagógico recomendado en legislación federal, en la época de Gustavo Capanema y Lourenço Filho:

- Paganismo pedagógico (tradicionalismo pedagógico – civilizaciones orientales; humanismo pedagógico - Grecia y Roma);
- Transcendentalismo pedagógico (cristianismo pedagógico – educación apostólica, patrística, monástica y escolástica; medievalismo pedagógico – educación feudal y árabe); y

- Naturalismo pedagógico (neohumanismo pedagógico – educación renacentista reforma y contrarreforma, educación jansenista; naturalismo pedagógico propiamente dicho – educación realista, disciplinar, pietista, racionalista, naturalista, filantropista, revolucionaria, psicológica y científica; neonaturalismo pedagógico – educación individualista, socialista, nacionalista, pragmatista, y educación técnica o renovada; antinaturalismo pedagógico – educación espiritualista no cristiana y espiritualista cristiana).

En lo concerniente a la Historia de la Educación, en Brasil, le tocó a José Antonio Tobias, ex becario de la Fundación Calouste Gulbenkian, inaugurar la elaboración de manuales para la disciplina y proponer periodización alternativa.

El criterio para la periodización de la Historia de la Educación brasileña, para ser objetivo y científico, deberá basarse en factores y acontecimientos educacionales significativos; no podrá, bajo pena de convertirse en deficiente y de corromper toda la exposición de la Historia de la Educación Brasileña, pretender fundamentarse en criterios *políticos*, o *sociales*, o *económicos*, u otros cualesquiera, que naturalmente existen, pero solamente después de los criterios educacionales. Así, no es objetivo ni científico dividirse la Historia de la Educación brasileña en: educación colonial, educación del Brasil Imperial, educación del Brasil República y del Brasil Contemporáneo. (1972, p. 19, en cursiva en el original).

De la opción metodológica en apariencia neutra, sobrevienen fases controvertidas: «Educación cristiana», «Aristocratización de la enseñanza brasileña», «Transición», «Socialización de la enseñanza brasileña», «Busca de autenticidad». En síntesis: extraviada de sí por la «imitación colonialista de Europa, imitación servil del estadounidense, ora la farisaica y asquerosa repetición del mundo marxista» (p. 11), la nación se reencontraba en el hecho «Revolución de 1964». Verdadera máquina de guerra ideológica, el manual celebrado con cuatro ediciones cerraba un manifiesto arcaizante.

Actualmente, sobre todo de 1960 en adelante, es la búsqueda de autenticidad la característica central de la educación brasileña, es decir, la búsqueda de solución de los problemas nacionales teniendo en cuenta el contexto de la realidad brasileña. A pesar de esto, prosiguen, siempre en mayor confusión las socializaciones, sobresaliendo, cada vez más, la socialización marxista. En 1961, después de trece años de luchas y de estudios (1948-1961), surge la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Sigue la ascensión de la socialización marxista, señalando la Revolución de 1964 el año

del encuentro de la educación cristiana y brasileña con la rojiza y marxizada enseñanza brasileña (p. 421).

Aparentando ser un ensayo sociológico, *História da Educação Brasileira*, al movilizar fantasías ideológicas, exacerbaba el rencor; sin embargo, como se sabe, son reales las consecuencias de las fantasías. En este manual volumoso, el autor expandió exageraciones político ideológicas. En fin y sobre todo –¿lo debemos lamentar?– la práctica de escritura de manuales para la disciplina Historia de la Educación Brasileña no empezaba de modo auspicioso.

## 7. Del esbozo seco a la exposición compendiada

Como norma didáctica, los autores elaboraban un esbozo, la mayoría de las veces doctrinario, relatando los anales de la educación, en Brasil, articuladamente a la evolución de la nacionalidad. La permanencia de este proceder, el esbozo en el molde de *esquisse*, delataba, por decirlo así, la prolongada minoridad de la disciplina Historia de la Educación Brasileña. Entre esa acantonada minoridad en los impresos y la profesionalización universitaria de los estudios históricos, en educación, pasarían décadas<sup>10</sup>.

El recurso a la *esquisse* surgió inicialmente en *História da Pedagogia compilada por um professor*, escrita de acuerdo «con el programa de las Escuelas Normales Secundarias del Estado de São Paulo», 1914. Resguardado bajo una especie de acrónimo –O. D. C.– el autor dedicaba la obra a las «alumnas y alumnos del 3<sup>er</sup> año de la Escuela Normal Secundaria de S. Paulo, en 1913». Este título es uno de los primeros producido en período anterior a la organización nacional del sistema de enseñanza; redactado en los moldes de una historia medieval con exceso de detalles, el autor la iniciaba con la definición de la disciplina:

La Historia de la Pedagogía es la historia del desarrollo del arte de la ciencia de la educación. Su objeto es exponer como, por la evolución moral, social y científica, por la influencia mútua de estos factores, la educación – a principio empirismo, luego arte y finalmente ciencia – se fue modificando en el tiempo y en el espacio, hasta nuestros días, en que se está constituyendo sobre las amplias y fecundas bases de la psicología experimental. (1914, p. 3).

---

<sup>10</sup> Ver, a propósito, el volumen organizado por Gatti Jr.; Pintassilgo (2007). Sobre la formación del campo disciplinario, véase también Vidal; Faria Filho (2003) y Saviani (2008).

Tras disertar sobre los arquetípicos del Humanismo, Renacimiento, Iluminismo, Revolución Francesa, O. D. C. esbozaba la trayectoria de la educación en Uruguay, Argentina, Chile y Brasil, destacando el protagonismo de Sarmiento, Balmaceda, Manoel Montt, Compañía de Jesús, Azeredo Coutinho y, por supuesto, las acciones de los republicanos paulistas: Rangel Pestana, Caetano de Campos, Gabriel Prestes, Artur Breves, Oscar Thompson, João Crisóstomo Bueno dos Reis. En tono de censura, concluía:

Desafortunadamente, y a pesar del dolor que esto causa a nuestros sentimientos patrióticos, nuestro país se halla en nivel muy inferior en cuestiones de instrucción y de educación, a los en que se hallan las naciones estadounidenses a que nos referimos anteriormente. Raros hombres de Estado han dado importancia a ese problema a que tan íntimamente se agarran el progreso y la civilización de las nacionalidades. Desde los tiempos coloniales, desde la monarquía, e incluso en la República, en la gran mayoría de los Estados, la causa de la instrucción pública es, quizás, la menor de las preocupaciones de las clases dirigentes y de los políticos. (p. 227).

Afrânio Peixoto retomó el recurso del esbozo, que, ante la repercusión de su síntesis escolar, se convirtió en norma rutinaria<sup>11</sup>. En el capítulo «Brasil», además de declinar estadísticas sobre el analfabetismo nacional, trazó nuevamente los momentos capitales de la educación brasileña – Jesuitas: Anchieta, Pombal: subsidio literario, Monarquía, República, educadores brasileños, para culminar con el elogio de Anísio Teixeira frente a la Secretaría de Educación del Distrito Federal<sup>12</sup>. Para poner de relieve el rasgo didáctico del manual, antepuso «sincronismos» (cronologías) a los capítulos, índice de nombres.

Años después, Bento de Andrade Filho, además de introducir sumarios y resúmenes en la apertura y cierre de capítulos de su manual, hizo constar un esbozo intitulado «La educación en América del Sur y en Brasil».

Si los esbozos registraban en los moldes de anales lo que ya era conocido, visto y presenciado, no significa que no hubiera profesores autores dedicados a los estudios histórico sociológicos y construcción y crítica de fuentes; por la relevancia, vale recordar la obra extensa de Primitivo Moacyr y la monumental *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, cuya parte

<sup>11</sup> Ver los estudios de Nunes (1995) y Vieira; Roballo (2009).

<sup>12</sup> El capítulo sobre Brasil condensa textos de intervención en los debates sobre los rumbos de la educación popular y del país, publicados en los años anteriores; ver Peixoto (1923a, 1923b, 1926, 1931).

tercera –«La transmisión de la cultura»– se publicó de forma autónoma. Según testimonios, *A transmissão da cultura y Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais*, de Fernando de Azevedo, rivalizaron con los manuales de historia de la educación<sup>13</sup>. Sin embargo, se mantuvo la práctica de yuxtaponer esbozos hasta mediados de 1960, cuando ocurrió la inserción, en los currículos, de la disciplina Historia de la Educación Brasileña.

Hasta 1968, todos los currículos, tanto de la enseñanza superior como del curso secundario brasileños, trataban, como aún lo hace la casi totalidad, exclusivamente de Historia de la Educación de otros pueblos; jamás de Historia de la Educación Brasileña. [...] La única excepción fue la del Estado de São Paulo que, por la Resolución n. 36/68, de 30 de diciembre de 1968, tornó obligatorio Historia de la Educación Brasileña y Educación Brasileña, en el currículo del Curso Normal y, posteriormente, por la Resolución n. 9/69, de 24 de marzo de 1969, también insertó Pensamiento Pedagógico Brasileño en el currículo del Curso de Técnico en Orientación Pedagógica para la enseñanza primaria, que tanto puede ser enseñado en Instituto de Educación como en Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras. (Tobias, 1972, p. 13).

## 8. Imágenes admirables de la educación y su historia: ciencia y fe

Seguramente no es necesario extrapolar para concluir lo obvio. La Escuela Nueva y sus sujetos fueron recibidos de maneras diversas.

Primera tópica

Afrânio Peixoto y Raul Briquet – Escuela Nueva (y correlatos) como resultado de la modernidad sorprendente. En el prólogo de la segunda edición de *Noções de história da educação*, Afrânio Peixoto se defendía de las críticas:

Me acusaron de andar, *pari-passu*, con la historia de la civilización, como si no fuera implícito que es la educación esa misma civilización, en su estructura, como la forma total y sensible depende del armazón básico e íntimo: la historia de los hombres dependiente de la historia de la formación de los hombres.

---

<sup>13</sup> Ver Monarcha (2007a, 2007b).

Asertivo, concluía: «La historia de la civilización es la historia de los resultados de la educación... La historia de la educación es la clave o descifre de la otra» (1936, p. 8). Consideraba la misma Escuela Nueva como culminación de las conquistas del pensamiento científico y de los progresos materiales.

Conviene los entendidos que la escuela nueva solo fue, es, o será posible por los *progresos de las ciencias biológicas*, que brindaron al hombre una comprensión del universo y de la naturaleza, sin ilusiones, o perjuicios; por la *filosofía* científica que explica la vida no más apenas por los fenómenos fisicoquímicos, sino por una dinámica funcional, donde una fisiología, una psicología y, por lo tanto, una ética, a ella condicionados; por la civilización que se transforma, «*changing civilization*», como maquinismo industrial, con la economía del trabajo, con el advenio de la democracia, técnica y real... (Ídem, p. 272, en cursiva en el original).

O sea, la Escuela Nueva y sus teorías utilitaristas indicaban únicamente la dirección hacia la cual costumbres, hábitos y mentalidades evolucionaban de *per sí*. La divisa *changing civilization*, otrora formulada por Kilpatrick, sonaba para Afrânio Peixoto como imagen dinámica de la vida alrededor de la cual todo giraba.

La escuela nueva, principalmente, la escuela de Dewey, cuyo pragmatismo es social, porque la sociedad es la vida que nos cumple a todos vivir –y no aferrada a una religión, que sea cual sea, no pertenece a este mundo... o a una política que, no importa cual, será la de un partido, o de una categoría, o de una nación contra otras– la escuela nueva de Dewey alcanza el puro ideal educativo: desarrollar bien al niño para que viva, desde la escuela, en la paz y en el trabajo, con los otros hombres. (Ídem, p. 214).

En suma: *sciencia activa*, La Escuela Nueva era, para él y muchos otros, celebración de la *vita activa*. ¿Y Raul Briquet ¿Qué escribía en su manual para la enseñanza superior?

En *História da Educação: evolução do pensamento educacional*, reproducía el curso de lecciones enseñado en la disciplina «Educación Nacional» del currículo de la Escuela Libre de Sociología y Política de São Paulo. El autor innovaba, al optar por ejes temáticos: «estudio de la evolución del pensamiento educacional», «psicología del aprendizaje» y «método de elaboración y comunicación del pensamiento»; además de indicar bibliografía complementar en el cierre de los capítulos, organizó una robusta «Bibliografía

brasileña de educación», abarcando innumerables asuntos y centenares de títulos, con el propósito de despertar el interés por la investigación. En lo demás, su síntesis, es notorio, revelaba la influencia de otro manual elaborado por él en años recientes e intitulado *Psicología social*, también resultado de un curso de lecciones, impartido en la misma institución y de repercusión junto a los interesados en la apreciación psicológica de los hechos sociales. Donde la Escuela Nueva, como culminación de largos procesos generativos –naturalismo pedagógico, educación psicológica y científica, educación nacional y popular– centralizados en las cogitaciones sobre la infancia: «Escuela Nueva. El organismo de remodelación educacional es la *Escuela Nueva*, que desarrolla al máximo la personalidad y las aptitudes de cada alumno» (p. 152, en cursiva en el original). Entre los arquetipos, demostraba empatía por John Dewey y su teoría pragmática respecto a la inteligencia y educación, por la actividad en conexión con la potencia creadora de la vida.

## Segunda tónica

Los partidarios de la representación teológica del mundo afrontan los manuales laicos y aseguran una historia libre de adhesiones mundanas: Francisca Peeters, Maria Augusta de Cooman, Ruy de Ayres Bello, Theobaldo Miranda Santos y José Antonio Tobias.

En el ámbito de la legislación, el artículo 1 del Decreto Ley n. 19.941, de abril de 1931 (Reforma Francisco Capanema), estipulaba: «Queda facultado, en los establecimientos de instrucción primaria, secundaria y normal, la enseñanza de religión», mientras el artículo 15 del Decreto Ley n. 8.530, de enero de 1946 (Ley Orgánica de la Enseñanza Normal), corrobora semejante disposición: «La educación religiosa podrá ser contemplada como disciplina de los cursos de primero y segundo ciclos de la enseñanza normal, pero no puede constituir objeto de obligación de maestros o profesores, ni de asistencia compulsoria de los alumnos». De otro modo, en el caso brasileño, la imbricación entre educación y religión era plurisecular: ver el expresivo y creciente número de establecimientos confesionales, lo que genera autores y lectores afectos a la dimensión religiosa y procesos educativos.

Con texto condensado y pocos recursos tipográficos, la síntesis escolar de las «religiosas de Santo André», Francisca Peeters y Maria Augusta de Cooman, como se lee en la portada del manual –con *imprimatur* del Arzobispo-Obispo Diocesano de Jaboticabal, São Paulo–, fue prologada por

el cura Lúcio José dos Santos, autor de un tratado de repercusión, intitulado *Filosofía, Pedagogía e Religião*.

La cubierta del manual estampaba la imagen aureolada de «S. Ignatius de Loyola», recurso tipográfico indicador de la gravedad y seriedad de los contenidos. Ante todo, una advertencia: «Este nuevo compendio escolar obedece a la misma modesta orientación que guió la publicación de las Nociones de Sociología. No es elaborado para eruditos. Su única pretensión es servir a las alumnas normalistas que desean nociones resumidas y claras sobre la evolución, en el tiempo y el espacio, de los procesos y de las doctrinas educacionales» (1936, p. 11).

Contrarias a la pedagogía como campo de aplicación de la psicología o anexo de la sociología y filosofía, las autoras se manifestaban a favor de la «pedagogía perenne»; de buena fe, escribían – «Jesucristo es la cumbre de la historia universal», y prosiguen: «Su advenimiento la separa en dos partes claramente distintas, y desde su surgimiento, el mundo civilizado está dividido, según su predicción, en dos campos opuestos: los que siguen su bandera, y los que la combaten» (p. 21).

El manual es expresión material del deseo de intervenir en las disensiones ideológicas de la década de 1930, y se lo puede interpretar como respuesta a la necesidad de compensar situaciones contenciosas<sup>14</sup>. Donde el batirse por la inclusión de otros actores, en el teatro de la pedagogía universal: João Luís Vives, São João Batista de La Salle, Otto Willmann, monseñores Spalding y Dupanloup, São João Bosco, Friedrich Paulsen, Benjamin Kidd, Mercier; y la revalorización de la Edad Media, de la Iglesia, de la cultura Cristiana y sobremodo por la «pedagogía perenne», severamente desprestigiada por Compayré, Damseux, Guex, Souquet, Aguayo.

Ahora estamos lejos del cuadro tétrico que trazan los autores arriba mencionados. Escribieron después de 1880, fecha en que se editaron las primeras leyes para laicizar la enseñanza en Francia. Era necesario justificar las medidas draconianas tomadas contra las congregaciones religiosas. Nadie más da crédito a esas caricaturas, a excepción de algunos primarios que desean suscitar ideas laicas a los futuros profesores (p. 52).

De paso, refutaban el «historiador protestante» Paul Monroe y censuraban el Renacimiento y el Humanismo, justificando que la «deificación

---

<sup>14</sup> Ver Freitas; Nascimento (2006); sobre la dimensión religiosa en los impresos, Carvalho (1994) y Nunes (1996).

del hombre» provocó el resurgimiento de la «educación liberal griega»: la «pujante unidad de fe y de disciplina era cada vez más solapada por el *individualismo*» (p. 54, con cursiva en el original). En cuanto al Siglo de las Luces, «siglo del naturalismo», escribían: «Las costumbres acompañaron la evolución de las ideas: irreligión, corrupción sin control, cepticismo, en fin todas las ideas subversivas se apoderaron de la clase culta, antes de llevar toda la gente a la Revolución. A todo ese movimiento se dio el nombre de filosofía» (p. 82). Por consiguiente, reconstituían el pasado antiguo en nombre de la pertinencia actual de la doctrina católica apostólica.

En lo concerniente a la tendencia psicológica en educación, Francisca Peeters y Maria Augusta de Cooman evocaban el pionerismo de Luís de Vives, La Salle, Abade de l'Épée, Pestalozzi, Herbart, Fröebel; si, por una parte, reprobaban el conductismo de Pavlov, Bekhterev, Watson –«El error de la psicología aplicada a la educación, no consiste en aprovecharse de ella en el terreno pedagógico, sino en ser tendenciosa y en eliminar el espíritu como valor en la educación» (pp. 104-105)—, aprobaban la metapsicología de Freud: «A propósito, la psicoanálisis señaló el lado eminentemente humano de la confesión» (p. 104). Finalizan el manual con apéndices: «Esbozo histórico de la educación de la mujer en los tiempos modernos», «Esbozo de la historia de la educación en Brasil» y «Un puñado de problemas educacionales», exposición catequística adversa a Dewey, Claparède, Ferrière y Montessori. A partir de la segunda edición, 1953, se modificó el título para *Pequena história da educação* y se lo alocó en la colección «Biblioteca da Educação» de la Editorial Melhoramentos, dirigida por Lourenço Filho.

Con título idéntico a la síntesis escolar de Peeters y Cooman –*Pequena história da educação*– Ruy de Ayres Bello publicó un manual cuya primera versión surgió en 1945, bajo el título *Esboço da História da Educação*, problematizando la versión de los hechos.

El movimiento pedagógico que se denomina «Escuela Nueva», o «escuela renovada», representa una síntesis de las diversas tendencias que se verificaron en la historia de las teorías y de las prácticas educacionales, a partir del Renacimiento o, por así decir, *el término de la evolución de todas esas tendencias*. Se trata, por lo tanto, de un movimiento muy ecléctico, que tiene sus orígenes en las más variadas y, por veces, hasta mismo antagónicas doctrinas educacionales. (1968, pp. 207-208, en cursiva en el original).

Para el autor, se trataba de un movimiento y/o tendencia incierta, incapaz de mover la humanidad hacia un centro común: «La escuela nueva

tiene propósitos meramente terrenales, y acentuadamente prácticos y utilitarios, y en que los intereses sociales casi siempre prevalecen sobre los individuales» (p. 215).

De modo similar, Theobaldo Miranda Santos se manifestaba por la «pedagogía cristiana» – «síntesis armoniosa de las parcelas de la verdad que se hallan dispersas en los sistemas pedagógicos (p. 388). En su manual de tono evangelizador, abordó el tema de la Escuela Nueva, en el capítulo «El neonaturalismo pedagógico – siglos XIX y XX», más específicamente en los temas «La educación pragmatista» y «La educación técnica». En el primer tema, escribió: «Es vacío e inconsistente el experimentalismo defendido por Dewey. Nada ofrece al hombre para que pueda resolver sus grandes problemas espirituales» (p. 343). En el segundo, objetó los métodos activos de Montessori y Kilpatrick, pues desprovistos de espiritualismo. Finalizaba citando un fragmento de un libro suyo – *A Escola Primária* (1944):

El movimiento de las *escuelas nuevas* no constituye, como parece a primera vista, la *coronación de una reciente tendencia para reconstruir, bajo bases científicas, las instituciones escolares*. Representa, por el contrario, el reflejo actual de un movimiento pedagógico, revolucionario y romántico, que se procesa, en ondas sucesivas, desde el Renacimiento hasta nuestros días. Sin embargo, ese movimiento no es autónomo e independiente, no se limita al campo puramente educacional, exprimiendo antes la repercusión, en el ámbito pedagógico, de las revoluciones filosóficas y culturales que se realizan a lo largo de los últimos siglos y que tan bien traducen la inquietud espiritual del hombre moderno. Eso explica porque el movimiento de las *escuelas nuevas*, a pesar de su aparente serenidad, se revistió, por lo menos en su fase inicial, de los aspectos de radicalismo, de exaltación y de irracionalidad todas las revoluciones (pp. 374-365, en cursiva en el original).

Entre los autores de inclinación religiosa, José Antônio Tobias ocupa un puesto singular, porque su estrategia de escritura alcanzaba el presente por el pasado. De todo modo, el manual sonaba como tribunal, al juzgar la Escuela Nueva con un arsenal de *slogans* ideológicos; entre otros, decía que la «sociolatria» había originado la supremacía de la sociología como ciencia maestra de la educación, reduciéndola a eco de la vida social: «La «educación social-radical» habría producido una irreparable equivocación, al elevar la sociedad y no a Dios a la fuente de verdad, justicia y bondad:

La gana de desaristocratizar y democratizar la educación brasileña, llevó Brasil a aceptar la socialización de la educación, sin nada distinguir entre

socialización y «socialización». Más: identifica con la educación social-radical, la Educación Nueva acabó ayudando a empujar la educación nacional hacia lo social-radical, específicamente hacia lo marxista (p. 339).

Imaginativo, explicaba: la «educación social-radical» se dispersó en la «socialización positivista» de «Comte-Benjamin Constant-Raimundo Teixeira Mendes»; «socialización pragmatista» de «Dewey-Anísio Teixeira-Darci Ribeiro»; «socialización» de «Karl Marx-Álvaro Vieira Pinto-UNE»; «socialización» de Fernando de Azevedo; y «socialización del cristiano» (Cristo y Marx).

Recibiendo, sin embargo, estas novedades educacionales, Brasil las recibió con sus confusiones y peligrosas identificaciones: aquí aportó la Educación Nueva identificada, radicalmente identificada, con la filosofía de la educación de Rousseau y la filosofía de la educación social-radical; es decir, en Brasil, Educación Nueva, luego, por la ley psicológica de la asociación de ideas, vino a significar lo mismo que filosofía de la educación positivista, filosofía de la educación de Dewey y de Marx, mientras, en el reverso de la medalla, fue tomada, presentada y aceptada como irreconciliable enemiga de la filosofía de la educación perenne, de la filosofía de la educación de Comenius, de Tomás de Aquino, de Aristóteles y de Sócrates (p. 369).

## 9. *Clio* en el hito escolar. ¿Qué historia enseñar?

Aunque limitadas a informar la vulgata histórica, las síntesis escolares de la Historia de la Educación son, en sus diversas fisionomías, indudablemente, objetos impresos que pusieron en juego la apreciación del pasado antiguo y del presente inmediato. En nombre de la claridad, método, objetividad y accesibilidad, los autores emprendieron un recuento seco de lo esencial del pasado humano; idealización y silencio se completaban en ese recontar. Las elecciones realizadas y direcciones seguidas pretendían –lo que es notorio– esclarecer la inteligencia y proteger contra la amnesia, a través del corazón e imaginación, y, si fuera posible, sin fatigar la atención. Para ser portador de una moral, se fabricaba el manual como *exempla* –repositorio venturoso habitado por las voces del hombre santo, del hombre moral, del hombre racional.

Contemporáneamente, bajo el punto de vista de la información histórica y formación de la ciudadanía, el manual, en su nueva figura, se

presume heterodoxa, (i) enuncia el «combate por la Historia» y el «hacer historia», quiere promover junto a los usuarios los discursos históricos consustanciales a los métodos cognoscitivos avanzados; (ii) reacciona a la «historia tradicional», tan solo inventario de la memoria contenido en cuadros extremadamente apretados, en los cuales todo se ve sin nada verse; (iii) desea liberar lo recalcado, promover desvíos, rellenar huecos y hacer con que hable el silencio; (iv) hiende el monolitismo cultural y religioso, al deshacer estereotipos de clases, géneros, étnicos y nacionales; (iv) recusa el relato lineal y las modalizaciones totalizadoras, se vuelve a la diversidad, discontinuidad y permanencias, luego, impide la escritura de una historia unificada, vacía y lineal; (vi) por disponer temas y problemas, cuestiona, no se limita al hacer aprender, quiere llevar a reflexionar y pensar. Así que el manual, en su nueva figura, producto de esfuerzo avultado y consciente, y, por supuesto, sumamente arriesgado, es fuente y medio de senso crítico, al interrogar, en el mundo contemporáneo, las aporías (y tensiones) de la idea de educación.

## 10. Referencias

- Almeida Filho, J. O. (2008). *A estratégia católica da produção e circulação editorial da obra de Theobaldo Miranda Santos*. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica.
- Archêro Júnior, A. (1957). *Lições de história da educação*. São Paulo: Edições e Publicações do Brasil.
- Backheuser, E. (1936). *Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bastos, M. H. C. (2006). Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). In VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação. *Anais...* Uberlândia/MG.
- Bastos, M. H. C. (2000). Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). *História da Educação*, 4(8), pp. 79-110.
- Bello, R. A. (1969). *Pequena História da Educação*. 9.ed. São Paulo: Ed. do Brasil.
- Benítez, M. P. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*, 19, pp. 5-11.

- Briquet, R. (1946). *História da Educação: evolução do pensamento educacional*. São Paulo: Renascença.
- Carvalho, M. M. C. (1994). Usos do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). *Cadernos da ANPEd*, 7, pp. 41-60
- Choppin, A. (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), pp. 9-79.
- Hollanda, G. (1957a). *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro*. Rio de Janeiro: INEP-MEC-Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- Hollanda, G. (1957b). A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*, 2(4), pp. 76-119.
- Freitas, A. G. B.; Nascimento, J. C. (2006). As mães da historiografia educacional: o manual de Peeters e Cooman. In VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação. *Anais...* Goiânia.
- Gatti Júnior, D.; Pintassilgo, J. (orgs.). (2007). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia/MG: EDUFU.
- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (1952). *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP.
- Monarcha, C. (1993). Notas sobre história da educação brasileira. *Proposições*, 4(3), pp. 59-63.
- Monarcha, C. (1996). História da Educação Brasileira: atos de fundação, *Horizontes*, pp. 35-43.
- Monarcha, C. (Org.). (2005). *História da educação brasileira: formação do campo*. 2.ed. rev. e aum. Unijuí: Ed. Unijuí.
- Monarcha, C. (2007a). História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. *História da Educação*, 11, pp. 51-78.
- Monarcha, C. (2007b). História da educação brasileira (Esboço da formação do campo). In M. I. M. Nascimento, W. Sandano, J. C. Lombardi, D. Saviani, (orgs.), *Instituições escolares no Brasil - conceito e reconstrução histórica*. Campinas/SP: Autores Associados, pp. 125-150.
- Monarcha, C. (2009). *Brasil arcaico, Escola Nova: técnica, ciência & utopia nos anos de 1920-30*. São Paulo: Ed. UNESP.

- Molero Pintado, A. (2000). Los Manuales de História de la Educación y la formación de los maestros: 1900-1930. *Historia de la Educación, 19*, pp. 121-139.
- Nunes, C. (1995). A instrução pública e a primeira história da educação sistematizada. *Cadernos de Pesquisa, 93*.
- Nunes, C. (1996). Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação, 1*, pp. 67-79.
- Peixoto, A. (1933). *Noções de história da educação*. São Paulo: Nacional.
- Peixoto, A. (1923). O ensino público no Brasil: decepções e esperanças. In *Livro de Ouro do Centenário da Independência do Brasil* (pp. 115-121). Rio de Janeiro: Editora do Anuário do Brasil.
- Peixoto, A. (1926). Cem anos de ensino primário. In *Livro do Centenário do Poder Legislativo*. Rio de Janeiro: Empresa Brasil.
- Peixoto, A. (1923). *Ensinar a ensinar: ensaios de pedagogia aplicada à educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Peixoto, A. (1931). *Marta e Maria: documentos de ação pública*. Rio de Janeiro: Tipografia da Sociedade Gráfica Editorial.
- Rabazas Romero, T. (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- São Paulo (Estado). (1936). Universidade de São Paulo, Instituto de Educação. *Programas dos cursos regulares e extraordinários para o ano de 1936*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Silveira, C. (1917). História da Pedagogia. *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, ano 1, n. 2, pp. 10-13.
- Saviani, D. (2008). História da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Eccos, 10*, pp. 147-167.
- Tobias, J. A. (1972). *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi.
- Vidal, D. G.; Faria Filho, L. M. (2003). História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História, 23*(45).
- Vieira, C. E. (2009). História da Educação e História da Filosofia: culturas cruzadas a partir das concepções de história e de escrita da história em Hegel. *Pro-Posições, 1*, pp. 189-206.

Vieira, C. E.; Roballo, R. O. B. (2008). História e história da educação no projeto de formação de professores na década de trinta no Brasil: problematizando as Noções de Afrânio Peixoto. *Inter-ação*, 32, pp. 243-260.

## CAPÍTULO 4

# INVESTIGAR LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, BIBLIOGRAFÍA, MANUALES DIDÁCTICOS Y PROGRAMAS DE ENSEÑANZA (SIGLOS XIX Y XX)<sup>1</sup>

*Décio Gatti Júnior<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> La traducción del texto al español de lo Capítulo 4 corresponde a la traductora oficial Maria Célia Romes de Lima. Este texto es una versión ampliada y modificada de texto originariamente publicado en la revista *História da Educação*, 26, en 2008, con el propósito de comunicar reflexiones sobre los aportes teóricos y metodológicos y las evidencias de investigación que fundamentan la investigación en curso intitulada «Lugares, Tempos, Saberes e Métodos de Ensino da Disciplina História da Educação na Formação de Professores no Brasil Contemporâneo (1930-2000)». Investigación que en su desarrollo cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq por su sigla en portugués) y de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG por su sigla en portugués), bajo la dirección del Prof. Dr. Décio Gatti Júnior, con apoyo de Bruno Gonçalves Borges, becario de Iniciación Científica por el CNPq en el ámbito de dicho proyecto.

<sup>2</sup> Doctor en Educación (Historia y Filosofía de la Educación) por la «Pontificia Universidade Católica de São Paulo», con posdoctorado realizado en la «Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo». Investigador apoyado por el CNPq y la Fapemig. Profesor Titular de Historia de la Educación de la «Universidade Federal de Uberlândia» (Minas Gerais, Brasil). Líder, en colaboración, del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación. Contacto: degatti@ufu.br

## 1. Introducción

Inicialmente se destaca que la locución Historia de la Educación equivale, en diferentes lugares y temporalidades, a las locuciones Historia de la Pedagogía, Historia de la Pedagogía y de la Educación, Historia de la Instrucción, Historia de la Escuela, entre otras. Es un desafío sustantivo, pero necesario, para los investigadores del área, tratar la Historia de la Educación en su aspecto disciplinar, una vez que incluye actividades de estudio e investigación acerca de los aspectos históricos de constitución y transformación de la disciplina en el escenario nacional, con el análisis de sus intercambios internacionales y sus particularidades en las distintas localidades; del recorrido de la disciplina en su clara vinculación a los procesos de formación de profesores, con la incursión en lugares y en temporalidades institucionales creadas y desarrolladas para esta formación; de la historiografía existente sobre la enseñanza de Historia de la Educación en Brasil que ya acumula pequeña cantidad de trabajos, lo que permite una evaluación historiográfica y, particularmente, sobre las fuentes de investigación (heurística) que son llamadas a sustentar las interpretaciones que están haciéndose corrientes; de los contornos del trabajo docente en nivel *ginasial*<sup>3</sup>, secundario y superior respecto a las formas didácticas que se reproducen en distintas instituciones, a partir de las cuales surgen, desde el final de la década de 1990, posiciones que, de manera diferenciada, conclaman los profesores de Historia de la Educación al emprendimiento de, por un lado, favorecer al transbordamiento de las nuevas interpretaciones en Historia de la Educación para las aulas y, de otro, en fomentar nuevas prácticas didácticas y pedagógicas en la enseñanza de la disciplina.

Es en ese contexto investigativo más amplio que se inserta el presente texto, con reflexiones sobre la hermenéutica y la heurística que permean las investigaciones en el ámbito de la Historia de las Disciplinas y que están directamente relacionadas con el más amplio proceso de investigación sobre los condicionantes histórico-sociales a los cuales se vinculan los procesos de génesis, desarrollo, consolidación y aun de crisis de la Historia de la Educación como disciplina formativa en las instituciones escolares y universitarias destinadas a la formación de profesores en Brasil, particularmente entre

---

<sup>3</sup> Nota de la traductora: En Brasil, antigua primera fase de la enseñanza secundaria, actualmente denominada «series finales de la enseñanza fundamental».

1930 y 2000. En cuanto a la cuestión de las fuentes, el texto comporta la presentación de relaciones preliminares que contienen la bibliografía referente a la temática específica de la enseñanza de Historia de la Educación, bien como la relación también preliminar de los manuales de enseñanza de la disciplina en circulación en Brasil y, por fin, el registro básico acerca de los programas de enseñanza vigentes para la disciplina en la actualidad.

## **2. Importancia y desafíos actuales para la disciplina Historia de la Educación**

Es importante resaltar, con Nóvoa (2004), que un docente de Historia de la Educación, en su actividad profesional, agrega dos elementos importantes –la función de historiador y simultáneamente la de profesor– lo que lleva este profesional a transitar por las adquisiciones de ambas áreas, la Historia y la Educación, a saber:

Lo mínimo que se exige de un historiador es que sea capaz de reflexionar sobre la historia de su disciplina, de interrogar los diversos sentidos del quehacer histórico, de comprender las razones que condujeron a la profesionalización de su campo académico. Lo mínimo que se exige de un educador es que sea capaz de sentir los desafíos del tiempo presente, de pensar su acción en el marco de las continuidades y cambios del trabajo pedagógico, de participar críticamente en la construcción de una escuela más atenta a las realidades de los diversos grupos sociales. (Nóvoa, 2004, p. 1).

En otro lugar, Nóvoa (1999) señala que la cuestión sobre si la Historia de la Educación es Historia o si es Educación es un «falso problema, de una cuestión circular que encierra el debate en dicotomías insoportables, del género arte *versus* ciencia o instrucción *versus* educación» (p. 12), siendo que, en la actualidad,

los campos disciplinares se definen no solo por la adopción de instrumentos teóricos y metodológicos semejantes, sino también por la definición de objetos de estudio afines y por la existencia de «comunidades interpretativas» que dan sentido a la producción científica. (Nóvoa, 1999, p. 12).

Sin embargo, existe alguna dificultad en el momento presente para, a partir del esclarecimiento de la legitimidad de la Historia de la Educación

como saber especializado, señalar la continuidad de su importancia en los procesos de formación de los profesores, con una defensa que sobrepase los intereses corporativos más inmediatos.

En este sentido, Escolano Benito (1994), Magalhães (1998), Nóvoa (1999), Saviani (2001 y 2005) y Nunes (2002 y 2003) presentan ideas en algunos aspectos coincidentes con la valoración de la enseñanza de Historia de la Educación en los cursos de formación de profesores y hasta para los interesados en la temática en términos más amplios. Escolano Benito (1994) enumera cuatro puntos que justifican la Historia de la Educación en los currículos de los cursos de formación de profesores, a saber:

1. Todas las acciones y conceptos son categorías histórico-culturales;
2. «Si la historia sin teoría puede ser ciega, la teoría sin historia resulta un discurso vacío (Depaepe)»;
3. Disciplina propedéutica para la formación de la identidad del profesor;
4. Orientación para el desarrollo del sentido crítico (conflictos, avances y retrocesos...). (Escolano Benito, 1994, p. 58).

Justino Magalhães (1998, pp. 12-13), a su vez, señala que la Historia de la Educación es importante en la formación de profesores a partir de un discurso de continuidad y de fundamentación, importante en el proceso de conocimiento del origen de los discursos historiográficos en educación. Para él, la Historia de la Educación se encuentra determinada por circunstancias discursivas en que, de un lado, procede a una reconstitución de la genealogía de las ideas y acciones educativas, como contrapunto necesario al modelo científico/ experimental (criterios de reproducibilidad, fidelidad, etc.) y, de otro, realiza el encuadramiento espaciotemporal, buscando la fundamentación y la legitimación de la decisión y de la acción educativas.

António Nóvoa (1999) en texto de presentación al público brasileño de la obra «História da Pedagogia», de Franco Cambi, enumeró cuatro ideas principales que lo llevan a defender el mantenimiento de la Historia de la Educación:

- «La Historia es la ciencia de un cambio y, por diversos títulos, una ciencia de las diferencias» (Marc Bloch). Se debe justificar la Historia de la Educación, primeramente, como Historia y se debe buscar restituir el pasado en sí mismo, es decir, en sus diferencias con el presente. Como escribió Vitorino Magalhães Godinho, la historia es una manera –la más pertinente, la más adecuada– de exponer bien los problemas de hoy gracias a una indagación científica del pasado.

- La Historia de la Educación puede ayudar a cultivar un saludable escepticismo, cada vez más importante en un universo educacional dominado por la inflación de métodos, de modas y de reformas educativas. Aprender a relativizar las ideas y las propuestas educativas, y a percibir las en el tiempo, es una condición de sobrevivencia de cualquier educador en la sociedad pedagógica de nuestros días.
- La Historia de la Educación aporta a los educadores un conocimiento del pasado colectivo de la profesión, que sirve para formar su cultura profesional. Poseer un conocimiento histórico no implica tener una acción más eficaz, pero estimula una actitud crítica y reflexiva.
- La Historia de la Educación amplía la memoria y la experiencia, el abanico de elecciones y de posibilidades pedagógicas, lo que permite el ensanchamiento del repertorio de los educadores y les proporciona una visión de la extrema diversidad de las instituciones escolares del pasado. Además de eso, revela que la educación no es un «destino», sino una construcción social, lo que renueva el sentido de la acción cotidiana de cada educador (p. 13).

Dermeval Saviani, en su discurso de apertura del I Congreso Brasileño de Historia de la Educación (CBHE por su sigla en portugués)<sup>4</sup> busca fundamento en Hobsbawm (1994, p. 13) para defender la valoración del conocimiento histórico, por medio de la exposición del razonamiento que reproduzco a continuación:

La destrucción del pasado –o mejor, de los mecanismos sociales que vinculan nuestra experiencia personal con la de las generaciones pasadas– es uno de los fenómenos más característicos y lúgubres de fines del siglo XX. Casi todos los jóvenes de hoy crecen en una especie de presente continuo, sin ninguna relación orgánica con el pasado público de la época en que viven. Por ello, los historiadores, cuyo oficio es recordar lo que se olvidan los demás, se tornan más importantes que nunca en el fin del segundo milenio. Por tanto, por ese motivo, ellos tienen que ser más que simples cronistas, memorialistas y compiladores. En 1989, todos los gobiernos del mundo, y particularmente todos los Ministerios del Exterior del mundo, se habrían beneficiado de un seminario sobre los acuerdos de paz firmados después de las dos guerras mundiales, que la mayoría de ellos aparentemente había olvidado. (*Apud Saviani, 2001*).

Aún en este texto, Saviani señala que la transferencia de los nuevos conocimientos adquiridos en la investigación hacia la enseñanza de la

---

<sup>4</sup> El I Congreso Brasileño de Historia de la Educación (I CBHE) tuvo lugar en Rio de Janeiro, entre los días 6 y 9 de noviembre de 2000, promovido por la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación (SBHE), creada un año antes, en 1999, de la cual Dermeval Saviani fue su primer presidente.

Historia de la Educación ha sido poco significativa, bien como constata el desconocimiento de los alumnos de la historia de modo general y de la historia de nuestros pensadores y pedagogos particularmente (2001, p. 2). En lo referente a la relación entre Historia de la Educación y política educacional, Saviani destaca que

la Historia de la educación, en cuanto repositorio sistemático e intencional de la memoria educacional, será una referencia indispensable en la formulación de la política educacional que se desea proponer de manera consistente, en especial en los momentos marcados por intentos de reformas educativas [...]. De otro lado, de los rumbos adoptados por la política educacional depende el peso que tendrá la historia de la educación en la formación de las nuevas generaciones, lo que conlleva, a medio y largo plazo, relevantes consecuencias para el desarrollo del área. Esto porque es en el sistema de enseñanza que se forman los cuadros de investigadores y profesores de historia de la educación, y ahí también reside el lugar principal de actuación profesional de los historiadores de la educación. (Saviani, 2001, p. 1).

A partir de esa idea, se puede deducir que se puede mejorar la acción política mediante el acceso a la información histórica, aunque cabe tomar cautela, como destacó Clarice Nunes (1996, 2002), acerca de la distinción entre los clichés y las posiciones críticas, pues los primeros comportan creencias que se perpetúan en el territorio de las ideas, escapando del terreno de la realidad histórica. En este sentido, Nunes (2003) destaca la importancia de pensar históricamente, como fundamento de la enseñanza de la Historia de la Educación, lo que significaría,

vivir la experiencia de la relación entre sujeto y objeto; asumir la diferencia de las representaciones y asombrarse con lo desconocido. Solo el trabajo duro de suspensión de las convicciones (nuestras y las de los demás) permite que habitemos plenamente nuestro propio mundo, comenzando por el aprendizaje de un determinado vocabulario, un determinado estilo de interrogar, de dar inteligibilidad a lo que se aprende, de pensar históricamente (Nunes, 2003, p. 135).

Su proposición para la enseñanza de la Historia de la Educación es que esta debe ser vista a partir de la relación entre los sujetos –profesores y alumnos principalmente– que en un proceso de interacción pedagógica pueden madurar mutuamente. Los alumnos, sobre todo, justifican la existencia de la enseñanza de Historia de la Educación, pues, en su experiencia personal, la autora afirma que su intención es que

cada uno de ellos, en la medida de sus límites y posibilidades, se dé cuenta más profundamente de su propia experiencia como persona y como alumno, aprendiendo a usar un lenguaje público y, por lo tanto, más elaborado. Tengo el objetivo central de contribuir a que desnaturalicen la escuela en la cual estudian y/o trabajan, es decir, que comprendan los procesos que la engendraron, la diseminaron y la colocaron en jaque. (Nunes, 2003, p. 138).

Así, simultáneamente, se puede percibir la importancia y las dificultades que la enseñanza de Historia de la Educación comporta en el momento actual. Parte del desafío que la disciplina enfrenta está relacionada con un movimiento general de los educadores, pero seguramente de un movimiento de los investigadores del área de Historia de la Educación que, en gran medida, son también profesores de los cursos de formación de profesores, realidad que se presenta de modo más distintivo en las instituciones de educación superior del sistema público federal brasileño y, en alguna medida, en unos pocos sistemas estatales.

Actualmente, es necesario definir el rol del profesor de Historia de la Educación en el sentido de que la innovación investigativa del área y de la pedagogía general pueda inundar la cotidianidad del aula. Aspecto que Justino Magalhães aclara al afirmar que se espera que los profesores fomenten un razonamiento convergente, articulado, integrado e integrador, esclarecido y esclarecedor; un razonamiento cerrado en torno de cuestiones conclusivas y, de otro, se espera que los investigadores partan de razonamientos (in)conclusos, abiertos, indagadores, provocativos y divergentes (1998, p. 10). En este punto se constata que uno de los obstáculos a ser superados se refiere a la desarticulación construida históricamente, y aún predominante hoy en día, entre las actividades que se realizan en los programas de postgrado, lugar de investigación y de formación de los investigadores, y el curso de grado y, por qué no afirmar, entre la propia educación superior y la educación básica (Gatti, 2001, p. 109; Nunes, 2002, p. 39; Mendonça, 2003; p. 10).

### **3. Aspectos teóricos de una hermenéutica investigativa**

El abordaje propuesto por la Historia das Disciplinas Escolares (Chervel, 1990) se opone a los análisis presentes en la obra del especialista en didáctica de la matemática, Yves Chevallard, para quien la didáctica es la creadora de los procesos de trasposición del conocimiento científico hacia el escolar

(Bittencourt, 2003; Valente, 2004). En este sentido, Justino Magalhães explicita el fundamento teórico que la sustenta, pues

las disciplinas, como dominios del conocimiento científico, autónomos, no solo no existían así arregladas antes de la formación de las disciplinas escolares, como en su constitución la primacía de la educación supera a la de la ciencia, por lo que la historia de las disciplinas escolares es un componente epistemológico fundamental, legitimador e identitario de la constitución de esos dominios de saber. (Magalhães, 1998, p. 14).

En la dirección apuntada por Magalhães, André Chervel fue pionero en tomar las disciplinas escolares y, consecuentemente, los saberes de que son portadoras, no como la simple adaptación o trasposición del saber de referencia hacia la disciplina escolar, ya que para él la constitución de los saberes escolares, concretados especialmente por medio de las disciplinas, sigue un itinerario muy distinto, obedeciendo a demandas de esferas sociales casi nunca idénticas a aquellas existentes exclusivamente en la producción del conocimiento científico (Gatti Jr., 2004, pp. 28-29). Para Chervel, la disciplina escolar está

constituida por una combinación, en proporciones variables, según el caso, de varios constituyentes: una enseñanza de exposición, las actividades, las prácticas de incitación y de motivación y de un aparato *docimológico*, los cuales en cada estado de la disciplina, funcionan en estrecha colaboración, de la misma manera que cada uno de ellos está, a su manera, en conexión directa con las finalidades. (Chervel, 1990, p. 207).

La innovación contenida en esta nueva forma de abordaje de las disciplinas escolares embasa un análisis historiográfico sobre la disciplina Historia de la Educación que lleva los historiadores de la educación a «[...] subordinar las reflexiones epistemológicas a los resultados de la investigación acerca del itinerario institucional y social recorrido por dicha disciplina» (Warde, 1998, p. 88), lo que de cualquier manera lleva a la superación de análisis oriundos del campo denominado Filosofía de la Historia a través del análisis historiográfico.

No se trata de una negligencia de los aspectos onto-epistémicos presentes en la pesquisa y en la investigación científica, sino de forzar un análisis siempre difícil que exige el reconocimiento de la dimensión histórica como fundamento para el análisis en el ámbito de las ciencias humanas, o sea, de la necesaria articulación entre teoría y evidencia, en oposición a las tendencias abstractas que predominaban en el campo.

En esta dirección, es importante destacar algunos rasgos comunes presentes en una hermenéutica de la Historia de las Disciplinas Escolares, a saber: el rechazo a tratar la temática de la disciplina escolar de modo prescriptivo y ahistórico; el esfuerzo en abordar la temática de modo comprensivo; la búsqueda de la comprensión de los usos sociales de las disciplinas en los distintos niveles de enseñanza. Para esto, los investigadores del exterior y de Brasil han determinado, de modo general, los lugares y los tiempos en que las disciplinas se hicieron presentes en los currículos escolares; comprendido los procesos que han conferido identidad a las disciplinas o percibido las distintas identidades que estas han asumido en diversos lugares institucionales en las distintas temporalidades; aprehendido la diversidad de perfiles programáticos que puedan haber asumido las disciplinas a lo largo del tiempo; percibido el perfil de los docentes que se han dedicado a la enseñanza de las disciplinas escolares; desvelado las huellas histórico-educativas que impregnan los materiales pedagógicos fundamentales del trabajo escolar, con centralidad en los manuales pedagógicos/libros didácticos.

Así, aún desde el punto de vista de la hermenéutica se parte, con Maria Teresa Santos (2007, p. 97), de las categorías de presencia, identidad, normas y finalidades, perfil docente y discente, perfil programático y materiales pedagógicos, en su vinculación con diversas variables analíticas, a saber: Presencia: comporta las variables institucionales y de cursos en que aparece determinada disciplina, con diversidad amplia, lo que, a título de ejemplo y en el ámbito de la temática de la investigación en curso, incluye Escuelas Normales, escuelas de segundo grado, instituciones de enseñanza superior y programas de postgrado; Identidad: las inquietudes recaen sobre la diversidad de denominación, de estado, de régimen y de carga horaria; Normas y finalidades: se las buscan en el examen del contexto socio-histórico más amplio expresado en documentos legales sobre la naturaleza y especificidad de la enseñanza de la disciplina y determinaciones del currículo prescrito; Perfil programático: se extiende por medio del examen de las variables: matriz epistemológica; organización de los contenidos (dimensiones de espacio y de tiempo); organización horizontal; currículo en acción (selección de contenidos y elección de métodos pedagógicos); metodología de enseñanza; material pedagógico; Perfil docente: se lo examina a partir de las siguientes variables: formación (titulación); reclutamiento (forma de ingreso); actividad de enseñanza (nivel de dedicación); actividades de investigación (nivel de dedicación); actualización (formas y medios); participación asociativa;

Perfil discente: examinado en la condición de alumno/futuro profesor, con examen del origen social, formación, forma de ingreso, nivel de adquisición y trayectoria profesional; Materiales pedagógicos: con centralidad del examen de los manuales pedagógicos (destino, autores, editores, difusión, contenidos explícitos, acceso), así como de otras tecnologías de enseñanza (pizarra, retroproyector, diapositivas, músicas, películas y, más recientemente, recursos digitales integrados).

Desde el punto de vista interpretativo, las investigaciones sobre las disciplinas escolares se ponen en franca relación con las inquietudes e incluso se utilizan de categorías de análisis también presentes en las investigaciones sobre las instituciones escolares y sobre la cultura escolar (Gatti e Pessanha, 2005), teniendo como ejemplos las recientemente divulgadas de Bastos (2006), Bastos (2007), Mogarro (2006) y de Bastos e Mogarro (2007).

#### **4. Aspectos teóricos que fundamentan la heurística de la investigación**

En lo que se refiere a la construcción de un corpus documental, la investigación en Historia de la Educación, dado el recorte doctrinario y moralista que comportó por mucho tiempo (Nunes, 1996; Warde e Carvalho, 2000) se abrió poco al diálogo entre teoría y evidencia, presente, hace mucho, en el campo de la narrativa histórica de modo general.

Sin embargo, en años recientes, la investigación en Historia de la Educación pasó a significar, al lado de la investigación en Historia, la negación de hipótesis explicitadas de antemano, conforme expresó Nunes (2003) en tono autobiográfico,

Lo autores leídos, sobre todo los historiadores citados, me han enseñado que, al contrario de un proyecto en el cual se explicitan de antemano las hipótesis, lo que importaba era construir esta explicitación, para que el texto ganara movimiento e interés. Nada estaría definido *a priori*, aunque esto no significara la inexistencia de un plan anterior. Escribir la historia sería también recrear una atmósfera (aquella sugerida por los archivos), preparando el lector para el desplazamiento de época, espacio, mentalidad (Nunes, 2003, p. 125).

En términos epistemológicos, aquí, lo que parece estar en juego no es la atribución a la razón, al método o hasta las fuentes de investigación del criterio de validez de los conocimientos científicos logrados, pero sí la calidad del diálogo establecido por el investigador/historiador entre teorías,

métodos y evidencias en la realización de su proceso de investigación, lo que no aparece de antemano, pero sí en los resultados presentados.

El término objetivación pasa, de esta manera y en el ámbito de las ciencias humanas, a representar bien lo que se trata de observar en una investigación científica (Laville e Dionne, 1999, pp. 42-44) y, en el caso específico de la investigación histórico-educacional, nos aleja del campo de una Filosofía de la Historia, sea idealista o realista, pero nos acerca de la necesidad de la Historiografía, vista como lugar donde se analizan las distintas interpretaciones, teorías y métodos, a partir de la calidad del proceso de objetivación logrado por el historiador en la defensa de sus análisis e interpretaciones, o sea, de sus teorías.

Así, el proceso de objetivación de la investigación científica comporta una relación necesaria y fundamental entre el sujeto y el objeto de su análisis, sin separarlos, pero percibiendo su diálogo, su forma de interactuar con los hombres y mujeres del pasado, por medio de sus ideas, pero también de las ideas de estos, según el análisis realizado por el investigador en las fuentes para elaborar sus interpretaciones sobre el pasado singular en que vivieron las personas que construyeron su objeto de trabajo. En esa dirección, Thompson (1981) resalta que

El texto muerto e inerte de su evidencia no es de modo alguno 'inaudible'; tiene una clamorosa vitalidad propia; voces claman del pasado, afirmando sus significados propios, aparentemente revelando su propio conocimiento de sí mismas como conocimiento (Thompson, 1981, p. 27).

Si las ideas de Thompson han sido fértiles en el campo de análisis de la cultura, sobre todo por la forma original que presenta el trabajo del historiador, como el articulador de un creativo y riguroso diálogo entre formulaciones teóricas y evidencias en la comprensión de los procesos vivenciados por los hombres, sus experiencias, en la construcción de los procesos históricos de las diversas formaciones sociales, a lo largo del tiempo, podrían presentarse como enriquecedoras hacia la construcción de una Historia de la Educación interpretativa, sin la necesidad de establecer sus criterios de validez, a partir exclusivamente de sus formulaciones racionales apriorísticas.

Este entendimiento, aunque utilizando aportes teóricos diferenciados, ha sido presentado por Nóvoa (1998, pp. 45-46) al enfatizar la necesidad de una nueva formulación epistemológica que valore al sujeto y que dé voz a los sujetos educativos, aquellos que en su experiencia hacen realidad el

cotidiano escolar, en una visión anti-althusseriana, en la cual se entiende la escuela como un lugar de reproducción y producción de una cultura escolar y social, como un lugar de posibilidades y no de una única posibilidad, de una única visión del mundo.

A partir de estas reflexiones se puede insertar la cuestión de las fuentes en las investigaciones sobre la enseñanza de las diferentes disciplinas escolares y, más específicamente, de la enseñanza de la Historia de la Educación, pues el desarrollo de abordajes en el ámbito de la Historia sobre la cultura y el cotidiano, desde fines de la década de 1920, sea en el campo de los historiadores marxistas o de los historiadores franceses, promovió, por una serie de motivos, un ensanchamiento de las fuentes usadas por los historiadores en los procesos de objetivación que emprenden en sus investigaciones (Gatti Jr., 2002).

Con la difusión de estas nuevas formas de pensar, investigar y de narrar en la Historia para el campo de los historiadores de la Educación prolifera también entre estos un cambio tanto en la forma de problematizar como en la de efectivizar la investigación histórico educacional. Clarice Nunes, al introducir un estudio sobre los saberes construidos en Historia de la Educación, por medio del examen de los manuales de Historia de la Educación, evidencia este ensanchamiento de las fuentes en la investigación histórico-educacional,

El hallazgo de estos modos de construcción [de la Historia de la Educación] puede ser hecho a través de varios itinerarios y con otras fuentes, impresas o no, como los discursos ministeriales, las circulares, los dictámenes, los programas escolares, los informes de inspección, los proyectos de reformas, los artículos, los manuales destinados a los docentes, las polémicas críticas, los planes de estudio, los planes de carreras, los relatos de tribunales examinadores, los debates de comisiones especializadas, etc. (Nunes, 1996, p. 67).

A la percepción de ese ensanchamiento de las fuentes de estudio de la Historia y de la Historia de la Educación se agrega una inquietud cada vez más difundida por los historiadores de la educación con la adquisición de una formación adecuada para el trabajo con estas nuevas fuentes, ya que, al incluir entre los materiales históricos (fuentes) evidencias diversificadas, además de la documentación manuscrita e impresa (actas, normas, reglamentos, programas, etc.), para las cuales ya existían procedimientos de tratamiento sedimentados, surgen nuevos desafíos, en el sentido de garantizar un proceso de objetivación que no proceda, sobre todo, al rebajamiento

de la calidad de la interpretación en función de un procedimiento poco riguroso con esas nuevas fuentes, tales como: los testimonios de los sujetos educativos, la iconografía, los objetos de enseñanza (museos escolares), la prensa periódica, los manuales de enseñanza, etc.

A título de ejemplo, se destaca en el conjunto de las nuevas fuentes de investigación, dado el carácter aún incipiente de la investigación sobre la enseñanza de Historia de la Educación en Brasil, la utilización en las investigaciones de manuales de enseñanza que tuvieron centralidad ya en algunos trabajos (Nunes, 1996; Veiga e Faria Filho, 2001; Bastos, 2006; Bastos, 2007; Bastos e Mogarro, 2008 etc.), de la utilización de los programas de enseñanza (Nóvoa, 1994; Bastos, Busnello e Lemos, 2006; Stephanou, 2006; Tambara, 2006; Werle e Corsetti, 2006 etc.). Sin embargo, se observa que el emprendimiento de la investigación sobre la enseñanza de Historia de la Educación tiene un amplio espectro de articulaciones todavía por realizarse, por medio del cruce de resultados de investigaciones contextualizadoras (política y legislación de enseñanza), con esas que se van iniciando sobre los manuales (Choppin, 2002) y los programas de enseñanza, así como con las posibilidades que permanecen abiertas e involucran las historias de vida (Monarcha, 1999), los testimonios de autores, profesores y alumnos (a ejemplo de lo que se ha hecho sobre los manuales escolares de Historia en Gatti Jr., 2004), el examen iconográfico, etc.

Así, como desdoblamiento necesario de la elección del trabajo de investigación en el ámbito de una Historia Disciplinar más abarcadora, así como de las categorías de análisis y sus variables correspondientes, la investigación se concreta mediante la utilización de documentos que incluyen: bibliografía variada, tales como libros científicos y manuales escolares/libros didácticos (sobre todo), capítulos, artículos científicos, etc.; impresos, tales como legislación de enseñanza, planes curriculares, planes de enseñanza (sobre todo), planes de clase, etc.; manuscritos, incluyendo actas, diarios de clase (sobre todo), cuadernos de los alumnos/futuros profesores, etc.; orales, tales como testimonios de autores de manuales pedagógicos, ex profesores, ex alumnos/ futuros profesores, etc.; iconografías, incluyendo fotografías de época, con profesores y grupos de alumnos en el aula y hasta fuera de ella.

En vista de la amplitud que comportan las investigaciones sobre las disciplinas escolares, teniendo en cuenta, sobre todo y particularmente, la inmensidad territorial y el nivel de densidad poblacional y de difusión de

la escuela, los investigadores, de modo general, proceden a reducciones de escala que confieren carácter particular a las investigaciones, lo que ocurre, también, debido a los aspectos anteriormente presentados, en lo que se refiere a categorías de acceso (presencia, identidad, normas y finalidades, perfil docente y discente, perfil programático y materiales pedagógicos).

A título de ejemplo, en el desarrollo de la investigación «Lugares, Tiempos, Saberes y Métodos de Enseñanza de la Disciplina Historia de la Educación en la Formación de Profesores en el Brasil Contemporáneo (1930-2000)» se ha podido levantar una serie de informaciones a partir de fuentes de investigación, tales como las presentadas a continuación, incluyendo bibliografía especializada, manuales didácticos y recientes programas de enseñanza.

#### 4.1. Bibliografía de referencia sobre la enseñanza de la Historia de la Educación

El contenido del Cuadro 1 presenta el resultado de un primer levantamiento de la bibliografía relacionada con la temática de la Historia de la Enseñanza de Historia, sujeto todavía a complementaciones futuras. Respecto a eso, en lo que se refiere a las acciones del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación (GEPEDHE), a partir de este levantamiento inicial, se realizó la catalogación, búsqueda y adquisición de las obras, con énfasis en la lectura y análisis de las mismas.

**Cuadro 1.** Relación preliminar de referencias bibliográficas respecto a la historia de la enseñanza de Historia de la Educación

AÑO	TÍTULO	AUTOR(ES)	EDITORIAL	DATOS DE LA OBRA
1986	Perspectivas Históricas da Educação	LOPES, Eliane Marta Teixeira	Ática: São Paulo	80 p.
1990	Contribuição da História para a Educação.	WARDE, Mirian Jorge	MEC: Brasília	Em Aberto, v. 9, n. 47, Jul./Set. p. 3-11.
1992	História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos	NUNES, Clarice	Porto Alegre	Teoria & Educação, n. 6, p. 151-82

AÑO	TÍTULO	AUTOR(ES)	EDITORIAL	DATOS DE LA OBRA
1994	História da Educação	NÓVOA, Antônio	Universidade de Lisboa	286p.
	Visões da história da educação	NUNES, Clarice	Niterói/RJ	Relatório de pesquisa, 1994.
	Historia de la Educación em los años noventa	DEPAEPE, Marc	Universidad Católica de Louvaina	16p.
1995	L'Historie de l'éducation em Europe, essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit	COMPÉRE, Marie-Madeleine	Paris, Peter Lang/INRP	
	A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira	NUNES, Clarice	São Paulo: FCC	Cadernos de Pesquisa, n. 93.
1996	Problematizando fontes em história da educação	GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.	Porto Alegre/RS	Educação e Realidade, v.21, n.2, p. 99-118
	História da Educação: Novos sentidos, velhos problemas.	NÓVOA, António. in: MAGALHÃES, Justino. (Org.) Fazer e ensinar História da Educação	Braga: IEP-CEEP	p. 35-54
	Ensino e Historiografia da Educação: Problematização de uma hipótese	NUNES, Clarice	ANPEd	Revista Brasileira de Educação n.1
	Fazer e ensinar História da Educação	MAGALHÃES, Justino in: MAGALHÃES, Justino. (Org.) Fazer e ensinar História da Educação	Braga: IEP-CEEP	p. 9-34
	História da educação: percursos de uma disciplina	NÓVOA, António	Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada	Análise Psicológica, 4 (XIV) p. 417-434
1997	Autores de História da Educação Brasileira – algumas considerações	STAMATTO, Maria Inês Sucupira. In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; ARAÚJO, Marta Maria de, História da Educação.	Natal, XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (Coleção EPEN – Volume 1)	EDUFRN, p. 71-81

AÑO	TÍTULO	AUTOR(ES)	EDITORIAL	DATOS DE LA OBRA
1998	A configuração da historiografia educacional brasileira	CARVALHO, Marta Maria Chagas de. In: FREITAS, Marcos Cezar (org) Historiografia brasileira em perspectiva.	São Paulo: Contexto	p. 329-53
	O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional	SAVIANI, Demerval In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. E SANFELICE, José L. (Orgs.) História e história da educação: o debate teórico e metodológico atual.	Campinas/SP: Autores Associados	p. 7-15
	Lorenzo Luzuriaga entre nós	Mirian Jorge Warde	São Paulo: Escrituras	II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, p. 71-82.
	Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas	WARDE, Mirian Jorge. In: SAVIANI, Dermeval e outros. História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual.	Campinas/SP; Autores Associados	p. 88-99.
1999	Historiografia da educação brasileira; contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação	TANURI, Leonor.	Pelotas/RS: UFPel	História da Educação, n. 3, p. 139-153
	História da Educação Brasileira: formação do campo	Carlos Monarcha (org)	Ijuí: RS: Editora Unijuí	1ª Edição, 168p.
	História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional	SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José (Orgs.)	Campinas/SP Autores Associados	160 p.
	Raízes da historiografia da educação brasileira (1881-1922)	KUHLMANN JR, Moysés.	São Paulo	Cadernos de Pesquisa. p. 159-71

AÑO	TÍTULO	AUTOR(ES)	EDITORIAL	DATOS DE LA OBRA
2000	Política e cultura na produção da história da educação no Brasil	WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta M.C.	Rio de Janeiro: IEC	Contemporaneidade e Educação. v. 5, n. 7, p. 9-33.
	L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline	CARVALHO, Marta Maria Chagas de	Reino Unido	Paedagogica Historica, v. 36, n.3, p. 909-933
	Los Libros Argentinos de Historia de la Educación – ediciones, circuitos y consumidores	Adrián Ascolani	Alcala de Henares, Espanha	XXII Annual Conference of the ISCHE; 12p.
2001	A educação brasileira e sua periodização	CARVALHO, Laerte Ramos	Campinas: Autores Associados	Revista Brasileira de História da Educação n. 2, Jul./Dez. p. 137-151.
	Recordações para professoras: a História da Educação brasileira narrada por Afrânio Peixoto	ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. In: GONDRA, José (org.). Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República	Bragança Paulista: EDUSF	p. 11-36.
	No repouso dos arquivos: o «Ensino Público» na escrita do Dr. Pinheiro Guimarães	GONDRA, José. In: GONDRA, José (org.) Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República.	Bragança Paulista: EDUSF	p. 59- 72.
	A escrita da História da Educação Mineira: a produção de Paulo Krüger	VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. In: GONDRA, José (org.). Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República.	Bragança Paulista: EDUSF	p. 37- 58.

AÑO	TÍTULO	AUTOR(ES)	EDITORIAL	DATOS DE LA OBRA
2002	História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa	NUNES, Clarice. In: LOPES, Ana Amélia B. M.; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; XAVIER, Maria do Carmo. História da Educação em Minas Gerais.	Belo Horizonte: FCH/FUMEC	p. 38-57.
	Ensinar História da Educação	LOPES, Eliane Marta Teixeira. In: LOPES, Ana Amélia B. M.; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; XAVIER, Maria do Carmo. História da Educação em Minas Gerais.	Belo Horizonte: FCH/FUMEC	p. 58-65.
	Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPED (1985-2000)	CATANI, Denice Bárbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes.	Campinas/SP: Autores Associados. ANPED	Revista Brasileira de Educação: n. 19. Jan./Abr. p. 113-128.

AÑO	TÍTULO	AUTOR(ES)	EDITORIAL	DATOS DE LA OBRA
2003	História da Educação no Brasil: um território em disputa	VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.	São Paulo/ Belo Horizonte	48 p. (mimeo)
	«A educação brasileira e sua periodização»: vestígios de uma identidade disciplinar.	BONTEMPI JR, Bruno	Campinas: Autores Associados.	Revista Brasileira de História da Educação. Jan/Jul. n. 5
	História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)	VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes.	ANPUH	Revista Brasileira de História v. 23, n. 45, p. 37-70
	O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula.	NUNES, Clarice	Campinas-SP: Autores Associados	Revista Brasileira de História da Educação n. 06, p. 115-158
	Tempo de balanço: a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região nordeste	ARAÚJO, Marta	Campinas-SP: Autores Associados	Revista Brasileira de História da Educação, n. 05.
	A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte	FARIA FILHO, Luciano M. e RODRIGUES, José R. G.	Campinas-SP: Autores Associados	Revista Brasileira de História da Educação n. 6, p. 159 - 75.
2004	Uma cartografia da pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000).	BASTOS, M. H. C. ; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino ; CUNHA, Maria Teresa Santos – livro	Pelotas: Publicações SEIVA	p. 1-140

Fuente: Gatti Jr., 2009.

## 4.2. Manuales didácticos en circulación en Brasil

En cuanto a los manuales de Historia de la Educación, para el levantamiento de títulos se ha tomado como base los inventarios presentados en los textos de Bastos (2006, 2007); Nunes (1996); Gatti Jr. (2007); Saviani (2008), bien como el acceso al sistema *Dedalus* de la Universidade de São Paulo. La adquisición de los ejemplares posibles, por el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación (GEPEDHE), tuvo el apoyo del CNPq, habiendo sido realizado junto a diversas «tiendas de libros usados» en Brasil, lo que resultó en las listas preliminares exhibidas, a continuación, en los Cuadros 2, 3 y 4.

**Cuadro 2.** Relación preliminar de obras de «Historia General de la Educación» en circulación en Brasil, de autores extranjeros (1843-1960)

AÑO	AUTOR(A)	TÍTULO	PAÍS
1843	Théodore Fritz	Esquisse d'une histoire de l'éducation (et de la Pédagogique), depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours	Francia
1867*	Jules Paroz	Histoire Universelle de la Pédagogie	Francia
1871	Friederich Dittes (1829-1896)	Histoire de l'éducation et de l'instruction	Francia
1874	William Nicholas Hailman (1836-1920)	Twelve Lectures on the History of Pedagogy	Estados Unidos
1879	Gabriel Compayré (1843-1913)	Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation em France	Francia
1881	Francisco Antonio do Amaral Cirne Jr	Resumo da História da Pedagogia	Portugal
1883*	Gabriel Compayré (1843-1913)	Histoire de la Pédagogie	Francia
1886	F.V.N.Painter	A History of Education	Estados Unidos
1886	C. Issaurat	La Pédagogie: son evolution et son histoire	Francia
1891	Paul Rousselot	Pédagogie Historique	Francia
1892	Joseph Payne	Lectures on the History of Education	
1898	Charles Letourneau	L'Évolution de l'éducation	Francia

<b>AÑO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PAÍS</b>
1900	Thomas Davidson	A History of Education	Estados Unidos
1902	Ellwood Cubberley	Syllabus of Lectures on the History of Education	Estados Unidos
1902	K. A. Schmidt	Geschichte der Erziehung	Alemania
1903	C. O. Bunge	Evolución de la educación	España
1904	T. Ziegler	Geschichte der Pädagogik	Alemania
1905	Paul Monroe	A Text-Book of the History of Education	Estados Unidos
1905	O. Browning	A History of Education Theory	Estados Unidos
1906	François Guex	Histoire de l'Instruction et de l'Éducation	Francia
1907*	Paul Monroe (1869-1947)	A Brief Course in the History of Education	Estados Unidos
1909	P. Barth	Geschichte der Pädagogik der Erziehung	Alemania
1910	T. Davidson	Historia de la educación (Tradução)	España
1911	Ramón Ruiz Amado	Historia de la Educación y la Pedagogía	España
1912	C. S. Parker	History of Modern Elementary Education	Estados Unidos
1912	Sante Giuffrida	Storia della Pedagogia	Italia
1912	Adalberto Morgana	Storia della Pedagogia	Italia
1913	P. Graves	History of Education before Midle Age	Estados Unidos
1913	Heinrich Baumgartner	Geschichte der Pädagogik	Alemania
1919	J. W. Adamson	A Short History of Education	Inglaterra
1919	Ellwood P. Cubberley	Public Education in the United States	Estados Unidos
1920	Ellwood P. Cubberley	The History of Education	Estados Unidos
1922	J. Ziehen	Geschichte der Pädagogik	Alemania
1924	Paul Monroe; Ernesto Codignola	Breve corso di storia dell'educazione (2 Volumes)	Italia
1927*	August Messer	Historia de la pedagogia (Tradução)	España

AÑO	AUTOR(A)	TÍTULO	PAÍS
1927	Edward H. Reisner	Historical Foundations of Modern Education	Estados Unidos
1927	Louis Riboulet	Histoire de la Pedagogie	Francia
1930	L. I. Kandel	History of Secondary education	Estados Unidos
1930	Ramón Ruiz Amado	Historia de la Educacion y la Pedagogia	España
1931	Antonio Bonfi	Summario di Storia della Pedagogia	Italia
1932	W. B. Boyd	The History of Western Education	Inglaterra
1932	Alberto Pimentel Filho	Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação	Portugal
1934	E. Frederick; C. F. Arronwood	The development of Modern education	Estados Unidos
1935	W. Kane	An Essay Toward a History of Education	Estados Unidos
1936	P. S. Duggan	Student Textbook in the History of Education	Estados Unidos
1936	Alfredo Bosisio	Sintesi di Storia della pedagogia	Italia
1937	Frank Graves	A History of Education Before the Middle Ages	Estados Unidos
1938	E. Durkheim	L'évolution Pédagogique em France	Francia
1939	Siegfried Behn	Historia General de la Pedagogia : exposición y desarrollo de sus problemas	España
1939*	Ramón Ruiz Amado	Historia de la Educacion y la Pedagogia (Tradução)	Argentina
1942	W. Dilthey	Historia de la Pedagogia (Trad./L. Luzuriaga)	Argentina
1944	Francisco Larroyo	Historia General de la Pedagogia	México
1946	J. C. Zuretti	Nociones de Historia de la Pedagogia	Argentina
1947	Fausto Bongioanni	Lezione di Pedagogia	Italia

AÑO	AUTOR(A)	TÍTULO	PAÍS
1947	José D. Forgione	Antologia edagógica Universal	Argentina
1947	Richard Wickert	Historia de la educación (Tradução)	Argentina
1948	Antonio Aliotta	Esquema historico de la Pedagogia	Argentina
1948	Roger Gal	Histoire de l'éducation	Francia
1949	René Hubert	Histoire de la Pedagogie	Francia
1949	Ramón Ruiz Amado	Historia de la Educación y la Pedagogia (Tradução)	Argentina
1949	Ethel Manganiello; Violeta Bregazzi	Historia de la educación	Argentina
1951	Lorenzo Luzuriaga	Historia de la educación y de la pedagogia	España
1951	Fritz Blättner	Geschichte der Pädagogik	Alemania
1952	Frederick Eby	The development of Modern Education	Estados Unidos
1952*	René Hubert	Historia de la Pedagogía: realizaciones y doctrinas (Tradução)	Argentina
1957	Rafael Bardales	Nociones de Historia de la Educación	Honduras – 3ª ed.
1957	N. Abbagnano; A. Visalberghi	História da pedagogia	España
1960	Frederick Mayer	A History of Educational Thought	Estados Unidos
1960	Mario A. Galino	Historia de la Educación	España

\* Libros que componen el acervo del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación  
**Fuente: Bastos (2006; 2007); Gatti Jr. (2007, 2009); Nunes (1996); Saviani (2008).**

**Cuadro 3.** Relación *preliminar* de obras de Historia General de la Educación, de autores extranjeros traducidas al portugués y publicadas en Brasil (1939-1999)

<b>AÑO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORIAL</b>	<b>CIUDAD</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1939*	Paul Monroe (1869 – 1947)	História da Educação	Companhia Editora Nacional	São Paulo	Atualidades Pedagógicas, Volume 34
1951*	Louis Riboulet (1871 - 1944)	História da Pedagogia	Editôra Coleção F.T.D.	São Paulo	4 Volumes
1954*	Roger Gal (1906-1966)	História da Educação	Difusão Européia do Livro	São Paulo	Coleção «Saber Atual»
1955*	Lorenzo Luzuriaga (1889-1959)	História da Educação e da Pedagogia	Companhia Editora Nacional	São Paulo	Atualidades Pedagógicas, 59
1957	René Hubert (1885- s/i)	História da Pedagogia	Companhia Editora Nacional	São Paulo	Atualidades Pedagógicas, Volume 66
1962*	Frederick Eby (1874-1968)	História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais (séc. XVI – séc. XX)	Editora Globo	Porto Alegre	-
1963*	Aníbal Ponce (1898-1938)	Educação e luta de classes	Editôra Fulgor	São Paulo	Coleção de Estudos Sociais e Filosóficos
1970*	Francisco Larroyo (1908-1981)	História Geral da Pedagogia, com apêndice sobre a Pedagogia no Brasil de Célio Cunha	Editora Mestre Jou	São Paulo	II Tomos
1974*	Maurice Debesse (1903 - 1998) Gaston Mialaret (1918- ) (Organizadores)	Tratado das Ciências Pedagógicas 2: história da pedagogia	Companhia Editora Nacional/ Universidade de São Paulo	São Paulo	2º dos 8º Volumes do Tratado das Ciências Pedagógicas (Volumes 113 a 120) Atualidades Pedagógicas, 114

AÑO	AUTOR(A)	TÍTULO	EDITORIAL	CIUDAD	OBSERVACIONES
1989*	Mario Alighiero Manacorda: (1914- )	História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias	Cortez Editora	São Paulo	-
1999*	Franco Cambi (s/i)	História da Pedagogia	Editora UNESP	São Paulo	Encyclopaidéia

\* *Libros que componen el acervo del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación*  
**Fuentes: Bastos (2006, 2007); Nunes (1996); Gatti Jr. (2007, 2009); Saviani (2008)**

**Cuadro 4.** Relación preliminar de obras de «Historia General de la Educación» y de «Historia de la Educación Brasileña», de autores brasileños, publicadas en Brasil

AÑO	AUTOR(A)	TÍTULO	EDITORIAL	CIUDAD	OBSERVACIONES
1889	José Ricardo Pires de Almeida	L'instruction publique au Brésil	G. Leuzinger & Filhos	Rio de Janeiro	-
1914	René Barreto	História da Pedagogia, compilada por um professor de acordo com o programa	Francisco Alves	Rio de Janeiro	-
1929	Raul Alves	Esboço histórico e crítico geral da educação	Pongetti	Rio de Janeiro	-
1933*	Júlio Afranio Peixoto	Noções de História da Educação	Companhia Editora Nacional	São Paulo	Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série III, Actualidades Pedagógicas, Volume V
1935*	Hélio Vianna	Synthese de uma história da educação no Brasil. (In: Formação brasileira)	José Olympio	Rio de Janeiro	p. 223-253

AÑO	AUTOR(A)	TÍTULO	EDITORIAL	CIUDAD	OBSERVACIONES
1936*	Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman (Religiosas de Santo André)	Educação: História da Pedagogia. Problemas Actuaes	Companhia Melhoramentos de São Paulo	São Paulo	-
1938-50	Serafim Leite	História da Companhia de Jesus no Brasil	Portugália/INL	Lisboa/Rio de Janeiro	10 Volumes
194? *	Aquiles Archêro Júnior	Lições de História da Educação (Rigorosamente de Acôrdo com o Programa Oficial das Escolas Normais)	Edições e Publicações Brasil Editôra	São Paulo	Coleção Didática Nacional, Série Brasil - Normal
1941	B. Andrade Filho	História da Educação	Saraiva	Rio de Janeiro	-
1943*	Fernando de Azevedo (1894-1974)	A Cultura Brasileira	Instituto Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	Rio de Janeiro	Introdução ao Recenseamento Geral do Brasil (1º. Setembro de 1940)
1945	Rui de Ayres Bello	Esboço de história da educação	Editores Nacionais	São Paulo	
1945*	Theobaldo Miranda Santos	Noções de História da Educação (De acordo com os programas das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais)	Companhia Editora Nacional	São Paulo	Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série 3ª., Atualidades Pedagógicas, Vol. 43.

<b>AÑO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORIAL</b>	<b>CIUDAD</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1946	Raul Carlos Briquet (1887-1953)	História da Educação — Evolução do pensamento educacional	Renascença	São Paulo	
1958	L. A. Mattos	Primórdios da Educação no Brasil	Aurora	Rio de Janeiro	-
1961*	Rui de Ayres Bello	Pequena História da Educação (Para as cadeiras de Curso Pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil)	Editôra do Brasil	São Paulo	Coleção Didática do Brasil
1966*	Tito Livio Ferreira	História da Educação Lusobrasileira	Edição Saraiva	São Paulo	
1971*	Maria Glória de Rosa	A história da educação através dos textos	Cultrix	São Paulo	-
1974*	José Antonio Tobias	História da Educação Brasileira	Editôra Juriscredi	São Paulo	
1974*	Lauro de Oliveira Lima	Estórias da Educação no Brasil: De Pombal a Passarinho	Editôra Brasília	Brasília	Pedagogia
1974	Ângelo Salvador	Cultura e educação brasileiras	Vozes	Petrópolis	-
1978*	Maria Luisa Santos Ribeiro	História da Educação Brasileira: a organização escolar	Cortez & Moraes Ltda.	São Paulo	Coleção Educação Universitária
1978*	Otaíza Oliveira Romalneli	História da Educação no Brasil	Vozes	Petrópolis, RJ	-

AÑO	AUTOR(A)	TÍTULO	EDITORIAL	CIUDAD	OBSERVACIONES
1987*	Dulcineia A. N. Almeida; Yvete G. T. Romano	História e Filosofia da Educação. Comentários e Exercícios	Edição das Autoras	s/i	-
1985*	Claudino Piletti; Nelson Piletti	Filosofia e História da Educação	Editora Ática	São Paulo	-
1987*	Thomas Ransom Giles (norte-americano radicado no Brasil)	História da Educação	E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária	São Paulo	-
1989*	Maria Lúcia de Arruda Aranha	História da Educação	Editora Moderna	São Paulo	-
1989*	José Ricardo Pires de Almeida	História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação	INEP/PUC-SP	São Paulo	-
1989	Jair Fonzar	Pequena história da educação brasileira: tradicionalismo e modernismo - duas tendências que marcam a filosofia pedagógica brasileira	Scientia et Labor	Curitiba	-
1989	Arnaldo Niskier	Educação brasileira: 500 anos de história (1500-2000)	Melhoramentos	São Paulo	-

<b>AÑO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORIAL</b>	<b>CIUDAD</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1990*	Paulo Guiraldelli Jr.	História da Educação	Cortez Editora	São Paulo	Coleção Magistério – 2º. Grau/Série Formação do Professor
1994*	Maria Elizabete Xavier; Maria Luisa Ribeiro; Olinda Maria Noronha	História da Educação: a escola no Brasil	F.T.D.	São Paulo	Coleção Aprender & Ensinar
1997*	Nelson Piletti; Claudino Piletti	História da Educação	Editora Ática	São Paulo	Série Educação
1997*	Nélson Piletti	História da Educação no Brasil	Editora Ática	São Paulo	Série Educação
2003	Paulo Guiraldelli Jr.	Filosofia e História da Educação Brasileira	Manole	São Paulo	-
2005*	Maria Luiza Marcílio	História da escola em São Paulo e no Brasil	Imprensa Oficial	São Paulo	-
2007*	Cynthia Greive Veiga	História da Educação	Editora Ática	São Paulo	Coleção Ática Universidade
s/d	Bento C. Freitas	Evolução histórica do ensino no Brasil (1752-1930)	s/e	Teresópolis	-

\* *Libros que componen el acervo del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación*  
**Fuente: Bastos (2006, 2007); Gatti Jr. (2007, 2009); Nunes (1996); Saviani (2008)**

### 3.3. Planes de enseñanza de la disciplina Historia de la Educación (década de 2000)

Con el propósito de la construcción del panorama actual de la disciplina Historia de la Educación, se partió de la recolección de ciento veinticuatro planes de enseñanza, en cincuenta y cinco cursos de Grado en Pedagogía. Las Instituciones de Enseñanza Superior están en un universo de universidades federales, estatales, confesionales, privadas y centros universitarios de las regiones Sur, Sudeste, Nordeste, Norte y Centro-Oeste de Brasil.

De hecho, desde mediados de la década de 1990, la enseñanza de Historia de la Educación se ha convertido en blanco de críticas y también de la investigación científica y proposiciones diversas acerca de la temática. En ese movimiento de reflexión caminan los estudios de Gatti Júnior (2005, 2007), Nunes (2003), Nóvoa (1999) entre otros, en la forma de una estrategia de defensa de la importancia de la disciplina Historia de la Educación que sobrepasara los intereses corporativos y que privilegiara la divulgación científica y el desarrollo de este campo del saber educativo. (Gatti Jr., 2007).

En los Cuadros 5 y 6 dispuestos a continuación, se presentan los resultados parciales de los levantamientos realizados hasta el presente momento, incluyendo el análisis de los programas de enseñanza de grado en Pedagogía y la bibliografía más citada en estos programas.

**Cuadro 5.** La disciplina Historia de la Educación en los cursos de grado: Licenciatura en Pedagogía (Década de 2000)

N	Institución de Enseñanza Superior	Denominación de la disciplina	Composición	Régimen		
				Anual/Semestral	CH parcial	CH Total
1	Universidade Federal de Alagoas	Fundamentos Históricos de la Educación y de la Pedagogía	Única	Semestral	80	80
2	Universidade Federal do Amazonas	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	

N	Institución de Enseñanza Superior	Denominación de la disciplina	Composición	Régimen		
				Anual/Semestral	CH parcial	CH Total
3	Universidade Católica de Salvador	Historia de la Educación en el Occidente	Única	Semestral	60	120
		Historia de la Educación Brasileña		Semestral	60	
4	Universidade Federal da Bahia	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	68	136
		Historia de la Educación II		Semestral	68	
5	Universidade Federal do Ceará	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
6	Universidade de Brasília	Historia de la Educación	General Y Regional	Semestral	60	120
		Historia de la Educación Brasileña		Semestral	60	
7	Universidade Federal do Espírito Santo	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
8	Universidade Católica de Goiás	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	68	136
		Historia de la Educación II		Semestral	68	
9	Universidade Federal de Goiás	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	72	144
		Historia de la Educación II		Semestral	72	
10	Universidade Estadual do Maranhão	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
11	Universidade Federal de Mato Grosso	Historia de la Educación	Única	Anual	120	120
12	Universidade Católica Dom Bosco	Historia de la Educación General	Única	Semestral	60	180
		Historia de la Educación Brasileña I	I y II	Semestral	60	
		Historia de la Educación Brasileña II		Semestral	60	

N	Institución de Enseñanza Superior	Denominación de la disciplina	Composición	Régimen		
				Anual/Semestral	CH parcial	CH Total
13	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Historia de la Educación	Única	Anual	80	200
		História de la Pedagogía		Anual	60	
		Historia y Cultura de la Infancia		Anual	60	
14	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Historia de la Educación	Única	Semestral	64	96
		História y Cultura Contemporâneas		Semestral	32	
15	Universidade Federal de Juiz de Fora	Historia de la Educación Brasileña	Única	Semestral	60	60
16	Universidade Federal de Minas Gerais	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
17	Universidade Federal de São João Del Rei	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	120
18	Universidade Federal de Uberlândia Campus Ituiutaba	Historia, Educación y Cultura Brasileña	Única	Semestral	60	120
		Historia de la Educación		Semestral	60	
19	Universidade Federal de Uberlândia Campus Santa Mônica	Historia de la Educación I	I y II	Anual	90	180
		Historia de la Educación II		Anual	90	
20	Universidade de Belo Horizonte	Historia de la Educación	Única	Semestral	72	72
21	Universidade Estadual de Montes Claros	Historia de la Educación	I y II	Semestral	60	132
		Historia de la Educación		Semestral	72	

N	Institución de Enseñanza Superior	Denominación de la disciplina	Composición	Régimen		
				Anual/Semestral	CH parcial	CH Total
22	Universidade Presidente Antônio Carlos	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	80	160
		Historia de la Educación II		Semestral	80	
23	Universidade Federal do Pará	Historia General de la Educación	General y Regional	Semestral	75	135
		Historia de la Educación Brasileña y de Amazonia		Semestral	60	
24	Universidade Federal da Paraíba	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
25	Universidade Estadual de Londrina	Historia de la Educación I	I, II y III	Anual	68	204
		Historia de la Educación II		Anual	68	204
		Historia de la Educación III		Anual	68	204
26	Universidade Estadual de Maringá	Historia de la Educación y de la Pedagogía	Única	Anual	34	306
		Historia de las Instituciones Educativas		Anual	34	
		Historia de la Educación en Brasil: Colonia		Anual	34	
		Historia de la Educación en Brasil: Imperio		Anual	34	
		Historia de la Educación en Brasil: República		Anual	68	
		Historia de la Educación Pública		Anual	34	
		Historia de la Infancia en Brasil		Anual	34	
		Historia del Pensamiento Educativo		Anual	34	
27	Universidade Federal do Paraná	Historia de la Educación I	I y II	Anual	90	180
		Historia de la Educación II		Anual	90	

N	Institución de Enseñanza Superior	Denominación de la disciplina	Composición	Régimen		
				Anual/Semestral	CH parcial	CH Total
28	Universidade Federal de Pernambuco	Historia de la Educación en Brasil	General y Regional	Semestral	60	120
		Historia de la Educación General		Semestral	60	
29	Universidade Federal do Piauí	Historia General de la Educação	General, Regional y Local	Semestral	60	180
		Historia de la Educación Brasileña		Semestral	60	
		Historia de la Educación en Piauí		Semestral	60	
30	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Historia de las Ideas y Prácticas Pedagógicas	Única	Semestral	60	120
		Historia de la Educación en Brasil		Semestral	60	
31	Universidade do Estado do Rio de Janeiro São Gonçalo	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
32	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Niterói	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	45	90
		Historia de la Educación II		Semestral	45	90
33	Universidade Federal Fluminense	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
34	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Historia de la Educación en el Mundo Occidental	Única	Semestral	60	120
		Historia de la Educación Brasileña		Semestral	60	

N	Institución de Enseñanza Superior	Denominación de la disciplina	Composición	Régimen		
				Anual/Semestral	CH parcial	CH Total
35	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	Fundamentos Histórico-Filosóficos de la Educación	Única	Semestral	60	120
		Historia de la Educación Brasileña		Semestral	60	
36	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Fundamentos Históricos-Filosóficos de la Educación I	I y II	Semestral	45	120
		Fundamentos Históricos-Filosóficos de la Educación II		Semestral	75	
37	Pontifícia Universidade Católica do R. Grande do Sul	Historia de la Educación y de la Cultura Escolar	Única	Semestral	75	75
38	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Historia de la Educación en Europa y en las Américas	Única	Semestral	60	120
		Historia de la Educación en Brasil		Semestral	60	
39	Universidade Luterana do Brasil Canoas	Historia de la Educación	Única	Semestral	68	68
40	Universidade do Vale do Rio Sinos	Historia de la Educación	Única	Semestral	60	120
		Historia Social y Pensamiento Educacional	Única	Semestral	60	
41	Universidade Federal de Rondônia	Historia de la Educación I	I, II y III	Semestral	60	180
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
		Historia de la Educación III		Semestral	60	
42	Universidade Federal de Roraima	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
43	Universidade do Estado de Santa Catarina	Historia de la Educación I	I, II y III	Semestral	60	180
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
		Historia de la Educación III		Semestral	60	

N	Institución de Enseñanza Superior	Denominación de la disciplina	Composición	Régimen		
				Anual/Semestral	CH parcial	CH Total
44	Universidade Federal de Santa Catarina	Historia de la Educación	Única	Semestral	72	198
		Pensamiento Pedagógico Brasileño I	I y II	Semestral	54	198
		Pensamiento Pedagógico Brasileño II		Semestral	72	
45	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	Fundamentos de la Educación: concepciones teóricas de la educación	Única	Semestral	40	120
		Diferentes concepciones de la infancia: histórico e influencia de varios educadores en la acción docente		Semestral	80	
46	Universidade Metodista de São Paulo	La Contribución de la Historia para el campo de la Pedagogía I	Módulo I y II	Semestral	40	80
		La Contribución de la Historia para el campo de la Pedagogía II		Semestral	40	
47	Universidade Estadual de Campinas	Historia de la Educación I	I, II y III	Semestral	60	180
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
		Historia de la Educación III		Semestral	60	
48	Universidade Metodista de Piracicaba	Fundamentos de la Educación I	I, II y III	Semestral	45	180
		Fundamentos de la Educación II		Semestral	45	
		Fundamentos de la Educación III		Semestral	45	
		Historia de la Pedagogía	Única	Semestral	45	
49	Universidade de São Paulo	Historia de la Educación I	I y II	Semestral	60	120
		Historia de la Educación II		Semestral	60	

N	Institución de Enseñanza Superior	Denominación de la disciplina	Composición	Régimen		
				Anual/Semestral	CH parcial	CH Total
50	Universidade de São Paulo campi Ribeirão Preto	Historia de la Educación I	I, II y III	Semestral	60	180
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
		Historia de la Educación III		Semestral	60	
51	Universidade Federal de São Carlos	Historia de la Educación I	I, II y III	Semestral	60	180
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
		Historia de la Educación III		Semestral	60	
52	Universidade Estadual Paulista	Historia de la Educación I	I, II y III	Semestral	60	180
		Historia de la Educación II		Semestral	60	
		Historia de la Educación III		Semestral	60	
53	Universidade Federal de Sergipe	Educación Brasileña	Única	Semestral	60	195
		Historia Social del Niño		Semestral	60	
		Historia de la Educación		Semestral	75	
54	Universidade Tiradentes	Historia y Filosofía de la Educación I	I y II	Semestral	72	144
		Historia y Filosofía de la Educación II		Semestral	72	
55	Universidade Federal do Tocantins	Historia General de la Educación	Única	Semestral	60	120
		Historia de la Educación Brasileña		Semestral	60	

1- PUC/RS: Se ofrece la disciplina en el no sistema semipresencial.

2- PUC/SP: Según consta en el Proyecto del curso, se organizan las disciplinas en semestre; sin embargo, el curso es anual en 4 series.

3- METODISTA/SP: Las disciplinas mencionadas no se constituyen como disciplina. De acuerdo con el Proyecto del Curso, se configuran como temas contemplados en el interior de los Módulos I: «Pedagogía, el campo, los desafíos y las posibilidades», y módulo II «Educación Brasileña: construyendo miradas desde los fundamentos»

Fuente: Gatti Jr., 2009.

**Cuadro 6.** Bibliografía más indicada en la disciplina Historia de la Educación en la Carrera de Licenciatura en Pedagogía (referente a los cursos de las IES presentadas en el Cuadro 5)

ORDEN	AUTOR	TÍTULO DE LA OBRA	OCURRENCIAS
1	CAMBI, Franco	História da Pedagogia	25
		Total de Indicaciones de este autor	25
	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira	História da educação no Brasil	25
		Total de Indicaciones de este autor	25
2	RIBEIRO, Maria Luisa Santos	História da educação brasileira: a organização escolar	22
		Total de Indicaciones de este autor	22
3	GADOTTI, Moacir	Pensamento Pedagógico Brasileiro	12
		História das Idéias Pedagógicas	9
		Total de Indicaciones de este autor	21
4	MANACORDA, Mario Alighiero	História da Educação da Antiguidade aos Nossos Dias	20
		Total de Indicaciones de este autor	20
5	MARROU, Henri Irénée	História da Educação na Antiguidade	19
		Total de Indicaciones de este autor	19
6	ARANHA, Maria Lúcia	História da Educação	18
		Total de Indicaciones de este autor	18
	LOPES, Eliana Marta Teixeira	Perspectivas Históricas da Educação	04
		Origens da Educação Brasileira	07
		História da Educação Brasileira	07
		Total de Indicaciones de este autor	18
7	XAVIER, Maria Elizabeth S. P.	História da Educação: a escola no Brasil	16
		Total de Indicaciones de este autor	16
8	GHIRALDELLI JR., Paulo	História da Educação	15
		Total de Indicaciones de este autor	15
	PILETTI, Néelson	História da Educação	15
		Total de Indicaciones de este autor	15
9	SAVIANI, Dermeval	História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual	06
		História e História da Educação	08
		Total de Indicaciones de este autor	14
10	NISKIER, Arnaldo	Educação Brasileira 500 anos de história: 1500-2000	13
		Total de Indicaciones de este autor	13

ORDEN	AUTOR	TÍTULO DE LA OBRA	OCURRENCIAS
11	AZEVEDO, Fernando de.	A Cultura Brasileira.	12
		Total de Indicaciones de este autor	12
	VEIGA, Cyntia Greive	História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.	12
		Total de Indicaciones de este autor	12
11	ROSA, Maria Glória de	A História da Educação através dos textos	11
		Total de Indicaciones de este autor	11
12	LUZURIAGA, Lorenzo	História da Educação e da Pedagogia	10
		Total de Indicaciones de este autor	10
	LARROYO, Francisco	História Geral da Pedagogia. Tomo I e II.	10
		Total de Indicaciones de este autor	10

Fuente: Gatti Jr., 2009.

## 5. Consideraciones finales

A partir de este pequeño razonamiento teórico-metodológico, junto a esta breve incursión en las fuentes de investigación recopiladas y parcialmente analizadas, se puede considerar que un conjunto de innovaciones teóricas y metodológicas, asociadas al incremento de los acervos de fuentes de investigación, ha colaborado y colabora, sobremanera, con el avance de la investigación histórico-educacional en la temática de la Historia de las Disciplinas y, en particular, en la investigación sobre la Historia de la Enseñanza de Historia de la Educación en Brasil.

De manera preliminar, se puede afirmar que en la investigación sobre el aspecto disciplinar de la Historia de la Educación existen varios lugares susceptibles de exploración: 1) en la enseñanza secundaria y en los gimnasios, tales como la Escuela Normal (1932-1970), Habilitación Específica en Magisterio - HEM (1971-1996) y CEFAM (décadas de 1980-1990); 2) en la enseñanza superior, sobre todo en los cursos de Pedagogía, de 1939 a 1962 (formación de profesores para la Escuela Normal) y de 1963 a los tiempos actuales (formación de profesores para la Escuela Normal, para la Habilitación Específica en Magisterio), bien como, a partir de 1996, el Normal Superior (formación de profesores para los primeros grados de la Enseñanza Fundamental); 3) en el postgrado *stricto sensu* (maestría y doctorado).

Lugares que indican la presencia de la disciplina en su medio y toda una gama de aspectos que la alentaron en el Siglo XX y que, seguramente,

se presentan como repositorio de informaciones que merecen una interpretación en el ámbito de la Historia de la Educación, a partir de la experiencia acumulada y del empleo de una hermenéutica y de una heurística con relativa consolidación junto a la comunidad científica del área.

A partir de estos presupuestos teórico-metodológicos, de la constatación de estos lugares de exploración y del examen de la literatura existente respecto a la temática que, afortunadamente, crece a cada año, se está desarrollando una investigación orientada a la mejor comprensión de las permanencias y cambios ocurridos en la enseñanza de Historia de la Educación en Brasil, privilegiando el examen de documentos referidos a los planes de enseñanza y a los manuales didácticos utilizados en Brasil desde fines del Siglo XIX hasta nuestros días, para lo cual han concurrido, de manera especial, los esfuerzos de investigadores de diferentes lugares e instituciones del país en torno al Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación (GEPEDHE).

## 6. Referencias

- Bastos, M. H. C.; Busnello, F. B.; Lemos, E. A. (2006). A Disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). *História da Educação*, 10(19), pp. 181-212.
- Bastos, M. H. C. (2006). Uma Biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950). *Anais do VI Congresso Lusobrasileiro de História da Educação* (pp. 334-349). Uberlândia/MG.
- Bastos, M. H. C. (2007). *Pedagogia e Manuais: leituras cruzadas. Os Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1870-1950)*. Impresso. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Bastos, M. H. C.; Mogarro, M. J. (2008). Manuais de História da Educação em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – primeira metade do século XX). Impresso. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Porto Alegre: Escola Superior de Educação de Porto Alegre. 23p.
- Bittencourt, C. M. F. (2003). Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: M. A. T. de Oliveira, e S. M. F. Ranzi (orgs.), *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate* (pp. 9-38). Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH.

- Chervel, A. (1990). História das Disciplinas Escolares. *Teoria e Educação*, 2, pp. 177-229.
- Choppin, A. (2002) L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux. *Paedagogica Historica*, 38(1), pp. 21-49.
- Escolano Benito, A. (1994). La investigación historico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciências de la Educación*, 157, pp. 55-69.
- Gatti Jr., D. (2005). *Dimensões do Ensino de História da Educação: história, fontes e formas didático pedagógicas (1970-1990)*. Bauru/SP:Edusc, Uberlândia/MG, Edufu.
- Gatti Jr., D. (2005). Dimensões do Ensino de História da Educação: história, fontes e formas didático pedagógicas. In M. E. B. Miguel; R. L. Teixeira (org.), *A Educação Escolar em Perspectiva* (pp. 171-225). Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: Sociedade Brasileira de História da Educação.
- Gatti Jr., D. (2007). Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In D. Gatti Jr.; J. Pintassilgo (org.), *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação* (pp. 99-139). Uberlândia/MG: EDUFU.
- Gatti Jr., D. (2009). Lugares, tempos, saberes e métodos de ensino da disciplina História da Educação na formação de professores no Brasil contemporâneo (1930-2000). *Relatório Técnico*. CNPq.
- Gatti Jr., D. e Pessanha, E. C. (2005). História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In D. Gatti Jr.; G. Inácio Filho (orgs.), *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações* (pp. 71-90). Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Laville, C.; Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman), Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Hobsbawm, E. (1994). *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Magalhães, J. (1998). Fazer e Ensinar História da Educação In *Fazer e Ensinar História da Educação* (pp. 9-33). Braga/Portugal: Lusografe, Universidade do Minho.
- Mendonça, A. W. P. C. (2003). Entrevista. *Ícone Educação*, 9, pp. 7-12.

- Mogarro, M. J. (2006). História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (pp. 320-333). Uberlândia/MG.
- Monarcha, C. (org.) (1999). *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí/RS: Editora Unijuí.
- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. [Impresso] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1998). História da Educação: «novos sentidos, velhos problemas». In: MAGALHÃES, J. (Org.) *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho. pp. 35-54.
- Nóvoa, A. (1999). Apresentação. In: CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. pp. 11-5.
- Nóvoa, A. (2004). *Entrevista*. Centro de Referência em Educação Mário Covas. [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=012](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=012).
- Nóvoa, A. (2002). História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In A. A. B. M. Lopes; I. A. Gonçalves; L. M. Faria Filho; M. C. Xavier (orgs.), *História da Educação em Minas Gerais* (pp. 38-57). Belo Horizonte: Faculdade de Ciência Humanas do Centro Universitário FUMEC.
- Nóvoa, A. (2003). O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*, 6, pp. 115-158.
- Nunes, C. (1996). Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, 1, pp. 67-79.
- Santos, M. T. (2007) Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. In D. Gatti Jr.; J. Pintassilgo (orgs.), *Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação* (pp. 75-97). Uberlândia/MG. EDUFU.
- Saviani, D. (2001). História da Educação e Política Educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, 3. [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2\\_3.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2_3.html).
- Saviani, D. (2005). Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. In D. Gatti Jr.; G. Inácio Filho (orgs.), *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações* (pp. 7-31). Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

- Saviani, D. (2008). História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS – Revista Científica*, 10, Especial, pp. 147-167.
- Stephanou, M. (2006). O Ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da UFRGS: primeiras aproximações. *História da Educação*, 10(19), pp. 293-300.
- Tambara, E. (2006). História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. *História da Educação*, 10(19), pp. 301-308.
- Thompson, E. P. (1981). *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Valente, W.R. (2004) Considerações sobre a Matemática Escolar numa Abordagem Histórica. *Cadernos de História da Educação*, 3, pp. 77-82.
- Veiga, C. G.; Faria Filho, L. M. (2001). A Escrita da História da Educação Mineira: a produção de Paulo Krüger. In J. Gondra, J. (org.), *Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX* (pp. 37-58). Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco.
- Warde, M. J. (1998). Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In D. Saviani; J. C. Lombardi; J. L. Sanfelice (orgs.), *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual* (pp. 88-99). Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR.
- Warde, M. J.; Carvalho, M. M. C. (2000). Política e Cultura na Produção da História da Educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, 5(7), pp. 9-33.
- Werle, F. O.; Corsetti, B. (2006). História da Educação e a Formação do Professor na Unisinos. *História da Educação*, 10(19), pp. 263-274.

*Página intencionadamente en blanco.*

## CAPÍTULO 5

# LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA EN LOS ESTADOS UNIDOS, 1840-1910<sup>1</sup>

*Karl Lorenz<sup>2</sup>*

**S**on inúmeros y diversos los cursos de licenciatura en los Estados Unidos. A pesar de esta diversidad, desde el siglo XIX ciertas disciplinas siguen componiendo el programa de estudio de los cursos: Historia de la Educación, Filosofía y Teoría de la Educación, Psicología Educacional y Práctica de Enseñanza. Estas han originado una variedad de otras disciplinas relacionadas con la teoría y los métodos de enseñanza. Sin embargo, la disciplina más proficua, durante los siglos XIX y XX, fue la Historia de la Educación.

Se puede realizar el estudio diacrónico de esta disciplina de dos maneras: situar la Historia de la disciplina en los cursos de formación docente en instituciones de enseñanza superior o relatar la naturaleza y la transformación de sus contenidos a través del tiempo. Este trabajo pretende discutir las dos

---

<sup>1</sup> La traducción del texto al español de lo Capítulo 5 corresponde a la traductora oficial Maria Célia Romes de Lima.

<sup>2</sup> Doctor en Educación por el «Teachers College», «Columbia University», de Nueva York, Estados Unidos. Profesor jubilado de la «Sacred Heart University», Fairfield, Connecticut, Estados Unidos. Contacto: LorenzK@sacredheart.edu.

perspectivas, trazando el desarrollo de la disciplina y de sus contenidos en los Estados Unidos desde 1840, fecha que marca el surgimiento de la Historia de la Educación como disciplina de profesionalización del magisterio, hasta 1910, fecha aproximada en que la interpretación de los contenidos de la disciplina asumió una orientación más objetiva. Las fechas delimitan un período en que la Historia de la Educación, con sus enfoques diversificados, emergió como uno de los estudios básicos en la formación de profesores de la enseñanza fundamental y de la enseñanza media, y de profesionales en nivel de postgrado.

## 1. La Historia de la Educación y las Escuelas Normales

La Historia de la Educación, como estudio consagrado en los Estados Unidos, tiene su origen en el establecimiento de instituciones de formación de profesores en el siglo XIX. La expansión de la enseñanza fundamental pública en la primera mitad de ese siglo fue acompañada de la constatación de la necesidad de la formación de profesores cualificados. Informaciones provenientes de países europeos, particularmente de Prusia, convencieron los gobiernos estatales estadounidenses de que era posible componer la política de escolarización universal con la de profesionalización de los profesores de las series iniciales. Las autoridades reconocieron que ya no se podía dejar la enseñanza de los niños a cargo de profesores sin preparación adecuada. Al contrario, todos los aspectos de ese nivel de enseñanza, incluso la actuación docente, deberían acatar los criterios establecidos por los Estados. Hubo consenso de que las habilidades de los docentes eran tan importantes como el dominio de los contenidos desarrollados en el aula; de que era importante desarrollar los conocimientos y las habilidades pedagógicas consideradas indispensables a la práctica docente.

El creciente interés en la preparación de los profesores resultó en la creación de escuelas públicas con ese propósito. Aunque la primera Escuela Normal<sup>3</sup> privada en los Estados Unidos para la formación de profesores, *The Columbian School*, haya sido fundada en 1823 por el Reverendo Samuel Hall (1795-1877), en la ciudad de Concord, en el Estado Vermont, no se crearon, en las primeras décadas del siglo XIX, instituciones públicas semejantes. En las décadas de 1820 y 1830, el entrenamiento de profesores era responsabilidad de las Academias,

<sup>3</sup> Escuela Normal: modalidad de curso de formación de profesores similar a la existente en Brasil hasta recientemente, también denominada «Escuela Normal» y, actualmente, «curso de magisterio».

instituciones equivalentes a las actuales escuelas de enseñanza media. Para atender a los alumnos interesados en el magisterio, algunas Academias, subvencionadas por los Estados, comenzaron a incluir materias, como Principios de la Enseñanza, en el currículo regular. Se puede observar que la Historia de la Educación también figuró en los currículos de algunas escuelas de enseñanza media. Subordinada al estudio más abarcador de la Historia de la civilización, no se ofrecía la disciplina con fines didácticos, pero tenía como objeto contribuir al desarrollo sociocultural del alumno (Brickman, 1979, p. 57).

La primera referencia oficial a la enseñanza normal en la red pública en Estados Unidos, para la formación de profesores de las series iniciales y, concomitantemente, a la Historia de la Educación, como componente del currículo de profesionalización, surgió en 1839. Aquel año, el reverendo Calvin Ellis Stowe (1802-1886), profesor de Griego en el Dartmouth College<sup>4</sup>, en New Hampshire, y más tarde, profesor de Literatura de la Biblia en el Lane Theological Seminary, en Ohio, sometió a la legislatura del Estado de Massachusetts un proyecto para la creación de una Escuela Normal pública con esa finalidad. El informe fue elaborado tras un viaje en el cual Stowe observó la organización y el funcionamiento de las escuelas de enseñanza fundamental y de las escuelas normales para la formación de profesores en Inglaterra, Escocia, Francia, Prusia y en varios Estados de Alemania.

En su informe denominado *Normal Schools and Teachers' Seminaries*, Stowe propuso un programa de enseñanza para las escuelas normales, que ponía de relieve la historia de la educación. El autor, considerando el currículo de esas escuelas, argumentó que el estudio de los sistemas educacionales de civilizaciones antiguas podría revelar los mejores métodos de enseñanza a ser adoptados y, a la vez, aquellos a ser evitados. Él afirmó que aspirantes al magisterio se beneficiarían del conocimiento de las teorías educacionales de civilizaciones como la Caldea, la Asiria, la Egipcia, la India, la Persa, la Griega, la Romana y de las naciones europeas modernas. Stowe creía que los principios que fundamentan la práctica docente se podrían extraer de las ideas y de las experiencias de estas sociedades (Travers, 1969).

---

<sup>4</sup> En los Estados Unidos existen instituciones de enseñanza superior privadas y estatales. Una institución denominada «college» solo ofrece cursos de grado, mientras que una institución clasificada como «university» ofrece cursos de grado y de postgrado. Todas las instituciones superiores estatales del siglo XIX referenciadas en este estudio son «universidades». Las instituciones privadas citadas en este estudio son Harvard University, Cornell University, Dartmouth University, Drake University, Columbia University, John Hopkins University, Brown University, Antioch College, University of Chicago, Stamford University, Wellesley College.

El Estado de Massachusetts respondió favorablemente a la sugerencia de Stowe y, gracias al esfuerzo de los reformadores Horace Mann (1795-1859) y James G. Carter (1795-1849) – El «Padre de la Escuela Normal» – estableció, en julio de 1839, la primera Escuela Normal pública en los Estados Unidos, en la ciudad de Lexington, seguida en septiembre del mismo año por la Escuela Normal de Framingham (o Westfield) y, en 1840, por la Escuela Normal de Bridgewater. El curso de la escuela de Lexington era de dos años de duración y en su currículo constaban las siguientes disciplinas: (1) Ortografía, Lectura, Gramática, Composición y Retórica; (2) Escritura y Dibujo; (3) Aritmética, Álgebra, Geometría, Contabilidad, Navegación y Agrimensura; (4) Geografía y Cronología, Estadística e Historia General; (5) Fisiología; (6) Filosofía Mental; (7) Música; (8) la Constitución de EE. UU., la Historia del Estado de Massachusetts y de Estados Unidos; (9) Astronomía; (10) Historia Natural; (11) Principios Morales; y (12) la Ciencia y el Arte de la Enseñanza Aplicado a todas las Áreas de Conocimiento (Dexter, 1906, p. 376).

Luego otras asambleas estatales siguieron el ejemplo de Massachusetts. Se fundaron escuelas normales en New York (1844), Connecticut (1849), Michigan (1850), Rhode Island (1852), Nueva Jersey (1855), Missouri e Illinois (1857), Pennsylvania y Minnesota (1859), California (1862) y Texas (1879), entre otros Estados<sup>5</sup>. Alrededor de 1875, había 70 escuelas públicas, número que cambió para 103, en 1885, y para 143, en 1902 (Dexter, 1906, p. 379). A éstas se agregaron las escuelas normales privadas, constituyendo un total de 56 instituciones en 1875, llegando a 118 en 1902 (Dexter, 1906, p. 384).

Eran muy diversificados los programas de las escuelas públicas y privadas, variando en los aspectos de cantidad y de la clase de instrucción académica y profesional. Sin embargo, la mayoría de las escuelas aceptaba aspirantes con enseñanza fundamental, ofreciendo, en esos casos, un curso preparatorio de cuatro años, equivalente a la enseñanza media. Al concluir ese ciclo de estudios – o un programa de estudios de una escuela de enseñanza media regular – el alumno completaría un curso de enseñanza normal de dos años, o de un año si el alumno ya hubiera obtenido el diploma de *bacharel*<sup>6</sup>. Algunos estados, como Massachusetts, adoptaron la política rígida de exigir

---

<sup>5</sup> Los Estados mencionados en este trabajo son los siguiente: Alabama, California, Colorado, Connecticut, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Maine, Maryland, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, New Hampshire, New Jersey, New York, Ohio, Pennsylvania, Rhode Island, Texas, Vermont, Virginia y Wisconsin.

<sup>6</sup> *Bacharel*: Persona que ha concluido la carrera universitaria en una facultad de derecho. Por extensión, aquel que obtuvo el primer grado universitario en cualquier carrera superior.

que el aspirante completara la enseñanza media antes de matricularse en las escuelas normales.

Las escuelas normales públicas, en general, no adoptaron la sugerencia de Stowe respecto a la enseñanza de la Historia de la Educación. Sus ideas relacionadas con la disciplina no tuvieron un impacto inmediato sobre los cursos de profesionalización que se crearon enseguida. En Massachusetts, por ejemplo, el informe de 1868 del Director Nacional de Educación de Estados Unidos (Commissioner of Education of the United States)<sup>7</sup> revela que no se ofreció la mencionada disciplina en las tres escuelas normales pioneras del Estado: las de Lexington, Framingham y Bridgewater. Solo en 1876, en el Bridgewater Normal School, fue prevista la «extensión del curso de Educación, incluyendo la preparación en diversos asuntos, la Historia de la Educación y ensayos sobre temas de Educación» (Brickman, 1979, p. 53). No obstante, la falta de reacción inmediata a las ideas de Stowe, Travers (1969) sugiere que su propuesta, ampliamente divulgada en los veinticinco años siguientes, haya ejercido una considerable influencia sobre importantes instituciones educacionales en la segunda mitad del siglo XIX.

Según W. Brickman, el inicio de la Historia de la Educación como área de estudio en las escuelas normales parece haber ocurrido en 1859, en la Illinois State Normal University. La disciplina Historia de la Ciencia y Métodos de Educación figuró en el programa del año académico 1859-1860, comprendiendo cinco temas, siendo «Historia de los Sistemas y Métodos de Educación: Biografías de Maestros Eminentes» (1979, p. 58) uno de ellos.

Más escuelas normales públicas incluyeron la Historia de la Educación en sus currículos en los años subsecuentes. En la década de 1860, la disciplina constaba en los programas de instituciones en los Estados de Minnesota, Michigan, New York, Kansas y Maryland (Brickman, 1979, pp. 59-60) y siguió ganando terreno en los currículos durante los años siguientes. H. Cook, luego del análisis de catálogos de las escuelas normales existentes desde 1840, concluyó que la Historia de la Educación se estableció definitivamente en el currículo de estas instituciones en la década de 1880 (1916, p. 32).

La presencia de la disciplina Historia de la Educación en la enseñanza normal recibió gran impulso de organizaciones profesionales en las décadas

---

<sup>7</sup> Se dio el título de «Commissioner of Education» (Director Nacional de Educación o Comisario de Educación) al jefe del Departamento de Educación de Estados Unidos, creado el 2 de marzo de 1867. El Director era encargado de la formulación de la política educacional, de la administración de las diversas funciones del Departamento, y de la coordinación de las actividades educacionales en nivel nacional.

de 60 y 70. Ya en la primera conferencia de la Asociación Americana de Escuelas Normales (American Association of Normal Schools), en 1859, en la ciudad de Trenton, New Jersey, especialistas del área defendieron la inclusión, en los currículos de estos cursos, de la Historia de la Educación y el estudio de biografías de eminentes «educadores». En 1866, en la reunión anual de la Asociación Nacional de Profesores (National Teachers' Association), hubo un consenso de que se debería incorporar la disciplina en los programas de formación de profesores de la enseñanza fundamental. En 1884, un pequeño grupo de jóvenes investigadores, habiendo regresado de sus estudios en Alemania, organizó la Asociación Americana de Historia (American Historical Association), con el propósito de dar una nueva dirección a la historia de la Educación en los Estados Unidos, bajo la forma del racionalismo germánico (Cohen, 1976). Y, finalmente, en 1889, en la reunión de la Asociación Nacional de Educación (National Educational Association), el pedagogo y autor Samuel G. Williams (1827-1900) resaltó su relevancia para los profesores de la enseñanza fundamental y media, argumentando que su estudio podría resultar en un entendimiento de las prácticas docentes desde el punto de vista histórico y cultural (Williams, 1889).

Innúmeras investigaciones, realizadas en los primeros años del siglo XX, confirmaron la adopción de dicha disciplina en las escuelas normales en todo el país. Estos levantamientos son notables no solo por los datos obtenidos, sino también por el hecho de que las escuelas, y la Historia de la Educación en particular, se tornaron merecedoras de investigación; las escuelas normales y la disciplina ganaron credibilidad en la comunidad profesional. Las investigaciones confirmaron oficialmente lo que muchos educadores informalmente habían observado: que la Historia de la Educación era uno de los estudios más valorados en los cursos de profesionalización del magisterio. Ilustrativo de las informaciones obtenidas por estas investigaciones es el levantamiento realizado por R. H. Stoutmeyer, en 1918, que retrató la situación de la enseñanza de la disciplina en 102 escuelas normales subvencionadas por las alcaldías y por los estados. Stoutmeyer constató que, en general, las instituciones ofrecían cursos de formación de profesores del nivel primario con dos años de duración, en los cuales se ofrecían veinte disciplinas. La Historia de la Educación formaba parte de los currículos de 91 % de estas. Solo la Psicología estaba presente con la misma frecuencia en los currículos (Stoutmeyer, 1918, p. 571). Estudios adicionales elaborados por Ruediger (1907) y Robbins (1915) confirmaron que del total de 179 escuelas normales existentes entre 1895 y 1913, fue la Historia de la Educación la más presente en el rol de las disciplinas.

En 1913, el Director Nacional de Educación de los EE. UU. afirmó que la Historia de la Educación fue la más requisitada en un elenco de 32 disciplinas ofrecidas en cursos normales de dos o tres años de duración en el país (USA, 1913, pp. 512-513). Respecto a este resultado, Travers presenta la siguiente observación acerca de la disciplina, en las primeras décadas del siglo XX: «Lo que se puede inferir de esos datos es que los líderes educacionales de ese período creían que profesores necesitan demostrar un dominio del acumulado conocimiento educacional antes de tomar una posición inteligente respecto a los asuntos escolares o a la práctica docente». Esa afirmación es consonante con el pensamiento que expresó Stowe setenta años antes (1969, p. 86).

## **2. La Historia de la Educación y la Enseñanza Superior**

Mientras aumentaba el número de escuelas normales, comenzaron a surgir cursos de la enseñanza normal, o sea, «cursos normales», en universidades privadas y públicas. La importancia y el éxito de las escuelas normales atestiguaron el valor, ventaja y viabilidad en cuanto al establecimiento de la enseñanza normal en las instituciones superiores – en especial en aquellas dedicadas a la preparación de profesores para la enseñanza media, en general una categoría docente no atendida por las escuelas normales. Justamente en el período 1890-1900, muchas universidades introdujeron o transformaron sus cursos normales en «Departamentos de Pedagogía» y «Departamentos de Educación». En algunas instancias, el «Departamento» figuró como un subdepartamento de Filosofía, debido a la falta de profesores especializados en Educación o a la creencia de que la Filosofía era la materia más importante para la formación del profesor. Esas entidades administrativas emergieron como reflejo de la constatación de que la Pedagogía, como disciplina de la enseñanza superior, era un estudio demasiado restricto y que existían otros conocimientos y prácticas relacionadas con el magisterio que necesitaban ser desarrollados en las universidades. Así, los Departamentos fomentarían no solo el estudio de la pedagogía, como también el estudio de temas variados como la historia del magisterio, la administración de la escuela, la promoción de la higiene escolar, el tratamiento dado a los niños con necesidades especiales o no, el desarrollo del currículo, la relación entre la educación y la sociedad, entre otros. Implícita en la formación de los Departamentos estaba la noción de que existía una «ciencia de la educación» que agregaba, en su

cuerpo de conocimientos, los conceptos de Psicología, Filosofía, Biología, Fisiología, Sociología, Economía, Ética e Historia.

Con el paso del tiempo, los cursos normales y los Departamentos de Pedagogía asumieron un papel más definido y pronunciado en la formación de educadores, no solo de profesores de la enseñanza fundamental y media, sino también de las clases especializadas, tales como profesores de la enseñanza normal, profesores universitarios, directores de escuelas, supervisores educacionales, profesores de la enseñanza vocacional, etc. La expansión del entrenamiento en los cargos educacionales diferenciados respondió a la necesidad de prepararse personal especializado para atender al número creciente de alumnos. A finales del siglo XIX hubo un aumento en el número de cursos normales y de Departamentos de Educación en las universidades estadounidenses. Fue impresionante la trayectoria de la enseñanza de profesionalización docente en las universidades. Entre 1845 y 1870, la Brown University, en Rhode Island, y el Antioch College, en Ohio, emergieron como pioneros en la creación de cursos normales. Sus iniciativas fueron posteriormente reproducidas por otras universidades. En 1884, seis instituciones pasaron a ofrecer instrucción pedagógica: las universidades Estatales de Iowa, Michigan, Missouri, Nebraska y Wisconsin, y John Hopkins University (Dexter, 1906, p. 387). En la década de 90, la Ohio State University estableció un Departamento de Pedagogía en 1896, que posteriormente pasó a llamarse Departamento de Educación, en 1898. También se establecieron Departamentos de Educación en las universidades de Colorado y de Virginia, y en la University of Chicago, en 1895; y, en 1899, se crearon Departamentos en las universidades de Alabama y de Maine, y en la Harvard University (Dryer, 1928, p. vi). Tan grande fue el éxito de este movimiento, que 83 universidades impartían cursos pedagógicos en 1893, 220 en 1897, y 244 en 1902 (Dexter, 1906, p. 387).

Al incremento del número de escuelas normales y cursos de educación en las universidades estadounidenses, a finales del siglo XIX y al inicio del siglo XX, siguió la correspondiente multiplicación del número y categorías de disciplinas ofrecidas. Ésas eran diferenciadas en cuanto a su número y características. Se referían a todos los aspectos del proceso educativo, del más teórico al más práctico, dificultando, así, la formulación de generalizaciones. En algunos cursos, tan solo se ofrecía una disciplina, en general a cargo de un único profesor vinculado a otro Departamento. En otros, varios profesores se dedicaron, a jornada completa, a impartir clases de un elenco de disciplinas. Ésas atendían no solo a los aspirantes al magisterio y alumnos de los cursos de maestría o doctorado, sino también de otras áreas de concentración, interesados en cursar disciplinas educacionales como parte de su programa

de estudios generales. Según Dexter (1906, pp. 387-388), se puede agrupar en cuatro categorías las disciplinas que más figuraban en los cursos: *Filosofía*, o teorías y principios de educación; *Organización y Administración Escolar* (en el nivel secundario); *Métodos y Técnicas de Enseñanza* (en el nivel secundario) e *Historia*, representada por materias como la Historia General de la Educación, el Estudio de las Obras Clásicas de Educación, el Desarrollo del Sistema Educativo Estadounidense y el Estudio Comparativo de los Sistemas Educativos.

John Hopkins University, en Baltimore, Maryland, ejemplifica la expansión y la diversificación de los estudios educacionales, que en el año escolar de 1885-1886<sup>8</sup>, ofrecía un currículo educacional que incluía la Historia de la Educación y el estudio de la legislación, administración y aplicación de principios éticos y psicológicos a los problemas educacionales; y el Departamento de Educación de la Cornell University, en Ithaca, New York, que estableció, en 1886, un programa compuesto por tres disciplinas: 1) La Teoría de la Educación, que abordaba las metas de la enseñanza, las condiciones psicológicas y la adaptación de la instrucción a las edades y lugares específicos; 2) la Organización de la Escuela y 3) la Historia de Educación, englobando varias épocas y países (Dryer, 1928, pp. 69-71). Se incluyó aun el Departamento de Educación de la Ohio State University que ofrecía, desde 1896, estudios elementales y avanzados de Psicología Educativa, Historia de Educación, Pedagogía Herbartiana y Filosofía de la Educación.

La Universidad de Michigan se presenta como un excelente ejemplo del desarrollo de un curso de licenciatura, de la diversificación de las ofertas educacionales, y de la atribución de la importancia de la Historia de la Educación en el currículo de profesionalización. En 1879, la Universidad estableció la primera cátedra de «Ciencia y Arte de la Enseñanza», en los Estados Unidos. Un certificado de licenciatura sería conferido a todo alumno que recibiera el título de *Bachelor* o de Maestro y que también hubiera cursado una de las dos materias de Pedagogía. La primera, predominantemente práctica, trataba asuntos diversos como la supervisión escolar, atribuciones de notas, programas de estudios, exámenes y pruebas, el arte de instruir, la arquitectura, la higiene y el derecho escolar. La segunda materia, denominada «Histórica, Filosófica y Crítica», incorporaba los estudios de historia de la educación, de los sistemas educacionales de varios países, de la ciencia de enseñanza y de

---

<sup>8</sup> El año escolar en Estados Unidos comienza en agosto o en septiembre, y termina en mayo o en junio del año siguiente.

la discusión crítica de teorías y métodos de enseñanza (Dryer, 1928, p. 67). Así, la institución se destaca por haber sido la primera a incluir el estudio de la historia educacional en la enseñanza superior. El segundo programa de la University of Michigan creció rápidamente. En el año académico 1899-1900, el Departamento de la Educación instituyó diez disciplinas y cinco metas del curso, siendo la tercera: «Enseñar la Historia de la educación y los sistemas y doctrinas educacionales». Las diez disciplinas, con la descripción de las que comprenden la historia educacional, se presentan a continuación:

- Disciplina I – Pedagogía Práctica
- Disciplina II – Historia de la Educación (Antigua, Medieval, Educación Grecorromana, y el Desarrollo de Escuelas Cristianas).
- Disciplina III – Supervisión Escolar
- Disciplina IV – Estudio del Niño (Incluyendo la historia de los factores que influyen en las teorías de su desarrollo intelectual)
- Disciplina V – Fases Sociales de la Educación
- Disciplina VI – Pedagogía Teórica y Crítica
- Disciplina VII – Historia de la Educación Moderna
- Disciplina VIII – Estudio Comparativo de los Sistemas Educacionales, Nacionales y Extranjeros.
- Disciplina IX – Historia de la Educación en los Estados Unidos (Educación Colonial, Movimiento de las «Common Schools» (escuelas públicas de la enseñanza fundamental), y Recientes Acontecimientos Relacionados con las Universidades)
- Disciplina X – Historia del Pensamiento Educacional (de los Griegos, de los Romanos, de la Edad Media y los grandes movimientos del pensamiento pedagógico en la Era Moderna) (Dryer, 1928, p. 76).

La evolución del curso pedagógico y del importante papel atribuido a la enseñanza de la historia educacional en la Universidad de Michigan fue evidenciada en otras instituciones, a finales del siglo. Numerosos levantamientos confirmaron que, con la institucionalización de cursos de profesionalización del magisterio, tanto en escuelas normales como en instituciones superiores, se apunta la Historia de la Educación como la disciplina que más figuraba en los currículos. En 1895, los resultados de una encuesta encargada por el Director Nacional de Educación de EE. UU., William T. Harris (1835-1909), demostró que veinticinco de las más prestigiosas universidades del país ofrecían esa disciplina en los cursos de profesionalización (USA, 1896, p. 118-127). Arthur O. Norton (1869-1959), profesor de Harvard University, resalta que, en 1902, cerca de 200 instituciones superiores en Estados Unidos ofrecían una o más disciplinas en esa área, con una matrícula anual de 4000 alumnos. Norton también

comenta respecto al crecimiento del número de instituciones superiores que valoraban la disciplina al aceptarla como requisito parcial para el título de *Bacharel* o de Maestro. En algunas universidades, como Harvard y Columbia, se aceptaron estudios avanzados en la historia de la educación también para el grado de Doctor en Filosofía (Norton, 1904, pp. 443-444).

Se confirma la proliferación de disciplinas de historia educacional en los Departamentos de Educación, en el cambio del siglo, por datos recolectados en instituciones privadas y públicas de enseñanza superior. Uno de los más citados levantamientos fue conducido por George W. Luckey (1855-1933), profesor de la University of Nebraska, para su tesis doctoral en la Columbia University. Su estudio, publicado posteriormente en 1903, proporcionó un perfil de los programas de formación de profesores de educación secundaria en veinte universidades que se destacan por ser las primeras a establecer Departamentos de Educación. Registró las disciplinas ofrecidas y el número de alumnos matriculados en el año escolar 1890-1900.

El informe de Luckey demuestra que los alumnos dedicaron más tiempo a los estudios históricos que a cualquier otra materia, incluyendo las prácticas. La Historia de la Educación era la más relevante en el rol de disciplinas y la más buscada por los alumnos, tanto por aquellos que se especializaban en Educación como por los que estudiaban en otras áreas. Figuró como requisito para el curso educacional de profesionalización y como disciplina electiva para alumnos de otros departamentos (Luckey, 1903).

Luckey también envió un cuestionario a cincuenta profesores universitarios del área de educación indagando acerca de las disciplinas que se deberían exigir en los cursos de formación de profesores de educación secundaria. Cerca de 90 % de los que contestaron indicaron la Historia de Educación como una materia esencial, seguida, en orden, por la Psicología Educacional (66 %), Metodología de Enseñanza (42 %), Teoría de Educación (26 %) y Práctica de Enseñanza (26 %) (Chambliss, 1979, p. 94).

Algunos años después de la publicación del estudio de Luckey, la Sociedad de Profesores Universitarios de Educación (Society of College Teachers of Education [SCTE]) investigó treinta y una universidades para determinar hasta qué punto la Historia de la Educación era disciplina de interés de las instituciones y de los alumnos, durante el año académico 1905-1906. Los datos obtenidos y presentados en el Cuadro 1 indican el número de instituciones que ofrecían veintitrés disciplinas educacionales y el número total de alumnos, de todas las universidades, matriculados en cada disciplina.

**Cuadro 1.** Disciplinas de Educación en Instituciones Superiores y  
Número de Alumnos Matriculados en 1905-1906

<b>Nombres de las Disciplinas Ofrecidas</b>	<b>Número de Instituciones Ofreciendo la Disciplina</b>	<b>Número Total de Alumnos Matriculados</b>
Estudio del Niño	11	480
Psicología Genética	04	105
Desarrollo Mental	04	150
Psicología Educacional	15	1049
Principios de la Educación	16	1134
Filosofía de la Educación	14	525
Teoría Educacional	12	590
Historia de la Educación	27	1996
Obras Clásicas de Educación	06	118
Método general	12	629
Métodos Especiales	09	1007
Observación	02	25
Práctica de Enseñanza (Pasantía)	05	52
Gerencia Escolar	10	588
Supervisión Escolar	08	240
Educación Primaria	09	449
Educación Secundaria	20	619
Sistemas Escolares	08	130
Educación Contemporánea	06	185
Derecho Escolar	03	87
Administración Escolar	10	330
Higiene Escolar	04	101
Club de Periódico	03	47

Los datos confirman que la Historia de la Educación era la disciplina más presente en veintisiete de las treinta y una instituciones, con 1.996 alumnos matriculados. (Tres de las cuatro instituciones restantes introdujeron por lo menos una disciplina de historia educacional inmediatamente después de ese levantamiento). Se sumamos ese número de alumnos a los 118 que ya cursaban las disciplinas de la categoría «Obras Clásicas de Educación», el total aumenta para 2.114, dando una visión más exacta de la historia educacional como tema de estudio. Asimismo, el cuadro revela la distinción entre el número

de alumnos matriculados en disciplinas de historia educacional y los números cursando las otras disciplinas: Principios de Educación, Psicología Educacional y Métodos Especiales de Enseñanza. La preponderancia de la Historia de la Educación con relación a las otras veintidós disciplinas identificadas en el estudio fue definitivamente constatada por la SCTE (Bolton, 1906 -1907).

Henry Suzallo (1875-1933), Profesor del Teachers College, Columbia University, analizó los datos generados por la SCTE y publicó sus resultados en 1908. El análisis traza un perfil comprensible de la naturaleza de los estudios históricos de educación, en la primera década de 1900, y salienta la gran variedad de opciones disciplinares ofrecidas en las instituciones. Suzallo constató que, aunque treinta instituciones superiores ofrecieran por lo menos una disciplina de historia educacional, había una marcada diferencia en el número, naturaleza, objetivo y tiempo asignado a las mismas. De esa manera, agrupó las diferentes materias en seis categorías.

1. Disciplinas generales o introductorias de educación, en general relacionadas con la historia europea desde la Antigüedad hasta el mundo moderno.
2. Disciplinas que presentaban las teorías de eminentes reformadores educacionales.
3. Disciplinas avanzadas que abarcaban todos o algunos de los temas de la disciplina introductoria.
4. Disciplinas sobre la historia de la educación estadounidense, en general programadas como suplementarias a las materias de la historia europea.
5. Disciplinas más avanzadas que promovían la consulta a fuentes primarias y originales para investigar la historia de la educación.
6. La discusión incidental de la Historia de la educación en disciplinas primordialmente no históricas. (Suzallo, 1908, p. 36).

El extenso análisis de Suzallo dilucida el estado de las diferentes disciplinas históricas de educación en el cambio del siglo. Aunque una institución ofreciera una, cinco o más disciplinas en el área, por lo menos una de ellas versaba sobre el desarrollo de la educación en los tiempos antiguos, medievales y modernos. Se ofreció la Historia de la Educación en las instituciones, como disciplina general, a todos los alumnos matriculados en los programas educacionales. Tradicionalmente, la disciplina se presentaba como una introducción al estudio global de la historia educacional o a la práctica de educación en general (Suzallo, 1908, p. 38).

De las treinta disciplinas introductorias de historia educacional, veintiuna dedicaron tiempo completo al estudio de la historia de la educación. Nueve, sin embargo, combinaron la teoría educacional, o principios educacionales y la historia, en una materia que hoy denominamos «Fundamentos de la Educación».

De estas, cuatro empezaban con discusiones teóricas y cinco comenzaban con la historia, finalizando con la teoría. De un tercio a mitad del tiempo en el aula de esas disciplinas era orientado a la enseñanza de la historia como una introducción al estudio de la «Ciencia de la Educación». Las veintiuna disciplinas orientadas exclusivamente a la historia de la educación – sin referencias a la teoría – se dedicaron a la introducción del estudio general del área. Sin embargo, solamente un tercio de las instituciones investigadas recomendaban o exigían que la disciplina fuera la primera en el programa de estudios. La mayoría de las instituciones adoptaba una posición menos prescriptiva en ese sentido. Así, en la Drake University, de Iowa, la Historia de la Educación figuraba como la última en el orden de disciplinas, mientras en las universidades de Indiana, Texas, Stamford y Wellesly College era precedida por una disciplina introductoria y teórica. Esas disciplinas preliminares asumieron títulos como «Principios de la Educación», «Introducción a la Educación» y «Pedagogía Elemental» (Suzallo, 1908, p. 39).

Respecto a las otras cinco categorías propuestas por Suzallo, el segundo grupo de disciplinas que se presentaron con más frecuencia se referían a las teorías de eminentes pensadores del pasado, en materias denominadas «Las Obras Clásicas de Educación», «Los Grandes Educadores» y «Los Grandes Teóricos». Las disciplinas de la Categoría III consistían en el estudio de temas específicos de la materia introductoria, presentados, por ejemplo, como «Teoría Educacional de los Griegos» de la University of Michigan, o «Educación de Inglaterra» en la Columbia University. Con referencia a la Categoría IV, algunas universidades como Columbia, Harvard e Illinois ofrecían disciplinas históricas más avanzadas, como la «Historia de la Educación en los Estados Unidos», solo ofrecidas a los alumnos de postgrado o a los alumnos de los últimos años de los cursos de grado. La siguiente categoría englobaba un conjunto de disciplinas más avanzadas que enfocaban la consulta a fuentes primarias en la investigación histórica. Las universidades de California y Stamford, por ejemplo, ofrecían disciplinas como «Fuentes de la Historia de la Educación», mientras las universidades de Columbia, Harvard y New York, programaron, en nivel de postgrado, «Seminarios» de historia de la educación. La última categoría incluía disciplinas no históricas que trataban, de forma abreviada, la historia educacional, presentada como introducción a contenidos predominantemente teóricos o prácticos (Suzallo, 1904, pp. 37-38).

Suzallo, con su análisis, nos brindó una perspectiva privilegiada de la enseñanza de la historia educacional a finales del siglo XIX. Su observación, que la cantidad y categorías de disciplinas de la historia de la educación

variaban dependiendo de la universidad y de la época, se confirmó veinte años más tarde por L. Dryer (1928). En su trabajo, Dryer analizó los catálogos de veinticinco universidades privadas y públicas en los Estados Unidos, en el período 1890-1920. El número y la variedad de disciplinas identificadas en los cursos de Pedagogía, Licenciatura y de postgrado confirmó la conclusión de Suzallo de que la historia de la educación se transformó en un campo de estudio abarcador y diversificado, caracterizado por diferentes enfoques y perspectivas.

En el Cuadro 2 se listan las disciplinas que abordaban aspectos diferentes de la historia educacional en instituciones superiores antes de 1910 y, como información suplementaria, en el período 1910-1920. Las disciplinas constaban de lista más comprensiva organizada por Dryer (1928, pp. 208-217).

**Cuadro 2.** Disciplinas de Historia Educacional en 25 Universidades antes de 1925

---

Disciplinas antes de 1900 -- de un Total de 79 Disciplinas
Educación Antigua y Teorías Modernas
Desarrollo de los Sistemas Escolares
Obras Clásicas de Educación
Historias y Teorías de Educación
Educación en los Estados Unidos
Historia de la Educación
Historia de las Teorías y Prácticas Educativas
Historia de la Educación Moderna
Historia de la Enseñanza y Teorías Educativas
Historia de los Pensamientos y Prácticas Educativas
Educación Medieval y Moderna
Los Grandes Exponentes del Pensamiento Educativo
Disciplinas Entre 1900-1910 – de un Total de 51 Disciplinas
Autores Clásicos
Reformadores Educativos
Teorías Educativas de los Griegos
Historia de la Educación Antigua y Medieval
Historia de las Fuentes Educativas
Historia de la Educación Moderna
Historia de la Educación en América
Historia de la Educación en Europa
Disciplinas tras 1910 - de un Total de 93 Disciplinas
Historia de la Enseñanza Superior Estadounidense
Historia de la Educación Religiosa
Historia de la Educación en Texas
Fundamentos de la Educación Moderna
Fundamentos de la Educación en la Región Sur (de EE. UU.)

---

Cuando se reflexiona sobre los resultados de los levantamientos que investigaron la expansión de las ofertas educacionales en las instituciones postsecundarias, son particularmente relevantes las palabras de A. O. Norton, sobre el estado de arte de la Historia de la Educación a finales del siglo XIX:

Al cumplir un cuarto de siglo de su introducción en la enseñanza superior, la Historia de la Educación se encuentra ampliamente diseminada en nuestras universidades; forma parte de varios cursos de postgrado respetables; hubo un gran crecimiento en el número de estudiantes que la cursan; las fuentes para su estudio se tornaron más accesibles; y, finalmente, las nuevas concepciones de la disciplina prometen tornarla más útil al futuro profesor. (Norton, 1904, p. 447).

### 3. Los contenidos de la Historia de la Educación

Conocemos los contenidos del estudio histórico de la educación a través de los programas de enseñanza y de los libros didácticos. Este último vehículo ha proveído muchas informaciones útiles sobre la evolución de la disciplina, especialmente en el siglo XIX. En este apartado, enfocamos algunas de las obras que han sido identificadas como importantes aportaciones para tal estudio. En nuestro análisis nos centramos en la *Cyclopedia of Education* (1912) de Paul Monroe, y en los artículos de Chambliss (1979, 1994) y de Brickman (1979), que hacen referencia a textos de significativa influencia en los siglos XIX y XX. Las obras que estos citan, y aquí presentadas, fueron adoptadas en disciplinas introductorias en los programas de profesionalización del magisterio. Todas abordan la historia de la educación desde la Antigüedad hasta el siglo XIX, en volumen único.

La Historia de la Educación como disciplina escolar, en los Estados Unidos, primeramente fue promovida por Carl Ellis Stowe, en 1839. Sin embargo, según la *Cyclopedia of Education*, el primer levantamiento sistemático de la historia de la educación fue publicado por Henry Immanuel Smith (1806-1889), en 1842. Smith era profesor de lenguas modernas en el Pennsylvania College y de Lengua y Literatura Alemana en el Theological Seminary, en la ciudad de Gettysburg, Pennsylvania. Su *History of Education, Ancient and Modern*, trabajo basado en la obra *Erziehungslehre* (1802) de H. Christian Schwarz, constituía la primera de dos partes de un trabajo mayor, intitulado

*Education*. El pequeño libro de Smith fue muy bien recibido, alcanzando la décima edición en 1858 (Brickman, 1979, pp. 61-62). Smith, de acuerdo con la propuesta de Stowe, describió los sistemas educacionales desde las sociedades antiguas hasta las del siglo XIX, exaltando la moral cristiana en su tratamiento.

Un factor crítico en la aceptación de la Historia de la Educación en el currículo de profesionalización del magisterio fue la gradual diseminación de trabajos sobre el tema en las décadas tras la divulgación del informe de Stowe. Hasta la década de los sesenta, la historia educacional recibió escasa atención de las editoriales estadounidenses y, a excepción de la obra de Smith, fueron publicados pocos libros comprensivos de la materia en ese período. En su lugar circulaban obras acerca de la historia de instituciones, como la *History of Harvard College* (1833) de Benjamin Pierce, *The History of Harvard University* (1840) de Josiah Quincy, *History of Yale College to 1838* de Ebenezer Baldwin, y *An Historical Sketch of Columbia College* (1846), de Nathaniel Moore. Incluso una antología de escritos sobre la enseñanza normal, elaborada por el ilustre educador Henry Barnard y publicada en 1851, presentó una única aportación sobre la historia de la educación: la propuesta de Calvin Stowe (Brickman, 1979, p. 49). Henry Barnard (1811-1900), más que cualquier investigador de la época, contribuyó a la historiografía educacional estadounidense. Profesor de la Columbia University y el primer Director Nacional de Educación de Estados Unidos, Barnard organizó los treinta y un volúmenes del *American Journal of Education*. Publicado entre 1858 y 1881, cada fascículo del *Journal* tenía entre 700 y 800 páginas. La colección, como un todo, presentó más de 650 obras literarias que abordaron una gran variedad de asuntos de interés para la comunidad educacional nacional.

Se dedicó casi un tercio del espacio del *Journal* a las aportaciones históricas. Se presentaron diversos temas relacionados con la historia de escuelas estadounidenses, como, por ejemplo, un informe sobre las escuelas privadas de Boston, cerca de 1800, y uno sobre la Yale University, entre 1801-1850. Otros artículos incluían biografías de eminentes reformadores educacionales – incluso del Marqués de Pombal- y acuerdos sobre prácticas docentes, como el uso del castigo corporal por los griegos, romanos, alemanes e ingleses. Se explicitaron proyectos educacionales de personajes reconocidos, como el novelista inglés Daniel Defoe, autor de *Robinson Crusoe*, juntamente con narrativas sobre los sistemas educacionales actuales y antiguos, como, por ejemplo, las políticas de las instituciones monásticas y el sistema parroquial en Escocia. Una notable aportación fue la publicación,

en 1876, de los volúmenes *English Pedagogy* y *School and the Teachers in English Literature*, siendo este último considerado una fuente ejemplar para el estudio de la enseñanza en Inglaterra (Monroe, 1912, p. 296). Es inédita la colección de fuentes primarias y secundarias del *American Journal of Education*. Se trata de un acervo extenso y original que promovió y facilitó el estudio de la enseñanza estadounidense, desde los tiempos coloniales hasta 1880, de tal modo que William T. Harris lo caracterizó como una «enciclopedia de la historia de la educación enmascarándose como un periódico».

El *Journal* de Barnard presentó una vasta literatura acerca de la historia de la educación en los Estados Unidos y en el extranjero. Fue muy consultado antes de 1881, fomentando discusiones, diálogos y debates sobre temas de naturaleza histórica. De las innumerables aportaciones importantes, forman parte los trabajos de historia educacional escritos por autores alemanes y traducidos al inglés. Según la opinión de Brickman (1979, pp. 66-67), Henry Barnard fue el principal divulgador de la experiencia educacional europea en los Estados Unidos, especialmente de las ideas alemanas sobre la historia educacional en las instituciones postsecundarias. Hizo más que cualquier otra persona, en este período, para efectivizar la transformación de la enseñanza en el país.

Luego de la publicación de los primeros volúmenes del *Journal*, fue lanzado un segundo texto notable del área: *History and Progress of Education* de Philobiblius, seudónimo de Linus Pierpoint Brockett (1820-1893), colega de Barnard. El libro, editado en 1860, no era un trabajo original, sino una compilación resumida de informaciones extraídas del *Journal* y de otros periódicos de la época. La obra, con veinticuatro capítulos, trata la educación física e intelectual de las civilizaciones antiguas, incluyendo las de los Árabes y de las civilizaciones precolombinas (incas y aztecas) de Perú y México, del Renacimiento y de las reformas Protestantes en Europa. Presenta, asimismo, las aportaciones de Pestalozzi y de sus discípulos, y describe los sistemas educacionales contemporáneos en Europa, África, Australia y América del Sur (Brickman, 1979, p. 71). Por ser un sumario completo del desarrollo de la educación en el mundo, el libro sirvió como una respetable introducción a la materia en una época en que la Historia de la Educación todavía no ocupaba un lugar permanente en los currículos de las escuelas normales.

Un tercer libro importante, en este período, fue los *Essays on Educational Reformers* de Robert Hebert Quick (1831-1891). El autor escribió en el prefacio de su obra: «Respecto a la historia de la educación, no solo buenos libros, sino todos los libros son escritos en lengua alemana

u otras lenguas extranjeras». Quick, en este trecho, no solo caracterizaba el estado empobrecido de la literatura histórica de la educación en EE. UU., como también destacaba el dominio de los autores alemanes en este género literario. Era una declaración sucinta que retrataba la realidad del país en los primeros tres cuartos del siglo: que el interés intelectual por la historia de la educación en los Estados Unidos no era tan fuerte como en Alemania.

La observación de Quick revela, además, su admiración por la literatura educacional alemana y su papel en el montaje de su libro. Los *Essays*, originalmente publicado en 1869 y reeditado en 1890, fue en gran parte basado en la segunda edición del trabajo de tres volúmenes intitulado *Geschichte der Padagogik vom Wiederaufbluhen klassischer Studien bis auf unsere Zeit* (1847) de autoría del alemán Karl von Raumer (1779-1842). Los primeros dos volúmenes de la obra de von Raumer fueron traducidos y publicados en 1863 en el Volumen 17 del *American Journal of Education*, con el título *German Educational Reformers: Memoirs of eminent teachers and educators in Germany with contributions to the history of education from the fourteenth to the nineteenth century*. Una versión expandida, *German Teachers and Educators*, fue publicada en el *Journal* en 1878. Según la *Cyclopedia of Education* de Paul Monroe (1912, p. 295), el trabajo de von Raumer, más que cualquier otro, ejerció una influencia decisiva sobre las obras de Historia de la Educación escritas en inglés, sirviendo como modelo para los autores, desde la década de 1860 hasta 1910.

El libro *Essays on Educational Reformers* de Quick reproduce, en inglés, la tesis de Von Raumer, de que el pensamiento educacional del pasado podría orientar las prácticas modernas. Así, el trabajo presenta detalles sobre las varias teorías y prácticas educacionales desde el Renacimiento hasta el presente. Al desarrollar su tesis, Quick, por ejemplo, contrasta la «educación vieja» del Renacimiento con la «educación moderna», representada por pensadores como Locke, Rousseau, Pestalozzi, y Froebel, que dieron más atención al ser humano que al conocimiento transmitido en el aula (Chambliss, 1979, pp. 116-117). Los trabajos de Quick y de von Raumer constituyen ejemplos de una categoría de literatura educacional que ejerció una profunda influencia sobre autores y educadores estadounidenses encargados de la tarea de organizar currículos de profesionalización del magisterio.

Luego de la publicación de la obra de Quick, se editaron textos originales de la Antigüedad con más frecuencia, llegando a constituir un importante género de la literatura educacional. Respecto a ello, A. O. Norton (1904, p. 445) observó que desde 1879 «ha habido un trabajo diligente de traducción

de importantes trabajos educacionales de la lengua griega, latina, francesa y alemana», haciendo acequible, de esa manera, las ideas de Platón, Aristóteles, Plutarco, Cicerón y Quintiliano. Asimismo, se reprodujeron, en el vernáculo, obras más contemporáneas de figuras como Comenius, Rousseau, Froebel y Herbart. En general estos libros eran compilaciones de trechos originales reunidos en un único volumen intitolado *History of Education*. A veces, focalizaban determinados temas y períodos, escritos de una manera interpretativa y erudita. También se elaboraron trabajos que, según la opinión de Burnham (1908, pp. 4-5), describían las ideas de educadores de poco o ningún prestigio, y poco significativas. Norton (1904, pp. 444-445), al reflexionar sobre la literatura histórica, considera un factor decisivo en la diseminación de las ideas históricas de gran porte el incremento de la eficiencia de las bibliotecas en descubrir, recolectar, organizar y mantener disponible un inmenso número de libros, panfletos y otros materiales escritos.

Gran parte de las nuevas publicaciones eran originarias de Alemania. En los tres primeros cuartos del siglo XIX, Alemania produjo libros extraordinarios, que conceptuaron la historia escrita como un registro del progreso de la humanidad, en que la marcha humana hacia un estado de mayor perfección se guió por la Divina Providencia. Se entendía la Historia de la educación, dentro de ese concepto, como una extensión de la historia de la raza humana. Diversas obras moldadas bajo esa perspectiva filosófica constituyeron la literatura básica en los Estados Unidos, algunas notables siendo publicadas entre 1873 y 1888. De acuerdo con investigadores como Chambliss (1979, 1994), el paradigma racionalista fue especialmente predominante en los trabajos populares de Hailman, Payne, Rosenkranz, Painter y, a finales del siglo, de Davidson.

El primero de estos textos, *Twelve Lectures on the History of Pedagogy*, fue organizado por William Nicholas Hailman (1836-1920), en 1873. La obra reunió una decena de conferencias proferidas por Hailman en el Cincinnati Teachers Institute, en el Estado de Ohio. El libro, que debería haber sido utilizado en las escuelas normales del país, fue bien recibido debido a su brevedad y tratamiento sucinto de una amplia variedad de temas históricos, tales como los sistemas educacionales de China, de Japón, del mundo antiguo y de la Era Cristiana, bien como de los pensamientos de estudiosos como Bacon y Froebel. Hailman se basó en fuentes primarias publicadas en el *American School Journal* de Barnard, en fuentes primarias y secundarias alemanas y en escritos originales de los educadores por él aludidos. La

característica más sobresaliente de su obra era el entendimiento, que permeaba todo el texto, de que «la historia de la educación sería una historia del desarrollo de la raza humana» (Brickman, 1979, pp. 75-76).

Surgió, a finales de la década de los ochenta, un conjunto de trabajos que también fueron influenciados por obras extranjeras. En 1886, William Harold Payne (1836-1907) tradujo al inglés dos obras del francés Gabriel Compayrée (1843-1913) y las publicó con los títulos *Lectures on Pedagogy, Theoretical and Practical* (1887) y *The History of Pedagogy* (1888). Según la opinión de Payne, los dos textos presentaban la mejor interpretación disponible sobre la historia, teoría y práctica de la educación. Los tres enfoques, con el histórico funcionando como introducción a los otros dos, tenían como objetivo organizar todo el pensamiento pedagógico de forma racional (Chambliss, 1979, p. 118). Harold Payne también publicó su propio trabajo, en el mismo año, intitulado *Contributions to the Science of Education*. Asimismo, en 1886, Anna C. Bracket (1836-1911) tradujo al inglés el *Die Pädagogik als System* de Karl Rosenkranz (1805-1879), a excepción del prefacio escrito por William T. Harris, proponente de la ciencia racional de educación en EE. UU. El historiador de la educación, Franklin Verzelius Newton Painter (1852-1931) describió el trabajo alemán, ahora denominado *The Philosophy of Education*, como una obra «filosófica» que defiende la tesis de que la finalidad del desarrollo histórico de la Educación era la civilización cristiana (Chambliss, 1979, p. 108). Painter, publicó su propio trabajo de género racionalista en 1886. La *History of Education* es un pequeño tomo que se fundamentó en el concepto germánico de «Progreso» en que «Dios está guiando el mundo, en un proceso gradual y sin interrupciones, hacia un estado de mayor inteligencia, libertad y bondad [...] El progreso humano es un hecho». Painter sintetiza su punto de vista respecto a la educación cuando declara, «han sido verificadas las leyes que gobiernan el desarrollo humano, y ahora ofrecen una dirección a nuestra enseñanza» (Chambliss, 1979, p. 113).

Otros trabajos significativos surgieron a finales del siglo XIX: *An Introduction to the History of Educational Theories* (1881) de Oscar Browning; *The History of Modern Education: an Account of the Course of Educational Opinion and Practice from the Revival of Learning to the Present Decade* (1892), de Samuel G. Williams; *The Educational Ideal; an Outline of its Growth in Modern Times* (1895), de James P. Munroe; y la *History of Education* (1899), de Levi Seeley. En 1900, una importante fecha en el estudio del área, Thomas Davidson (1840-1900) publicó *A History of Education*. La obra popular señaló una nueva fase en la historiografía educacional por ser el primer trabajo estadounidense no

exclusivamente biográfico. Davidson, que logró renombre por sus estudios sobre las ideas humanístico-clásicas, era imbuido de una pasión por desvelar el sentido de los discursos filosóficos de la Antigüedad. Escribió ensayos interpretativos sobre la educación griega y sobre la de Rousseau, siempre empeñándose en vincular las ideas antiguas, de Grecia, por ejemplo, con la enseñanza moderna en los Estados Unidos (Chambliss, 1979, p. 98). En este emprendimiento, creía que el desarrollo educacional de una sociedad era una manifestación de la evolución humana.

Por último, citamos el trabajo de Paul Monroe que marcó los años 1900–1913 como un importante período en la producción y diseminación de la literatura histórica de la educación en los Estados Unidos. Monroe, en sus escritos y seminarios en el Teachers College, Columbia University, representaba una nueva generación de historiadores que criticaban la interpretación Providencial de la historia de la educación en boga por aquel entonces. Promovió un análisis más objetivo de los acontecimientos y pensamientos del pasado, minimizando las consideraciones filosóficas y teológicas y destacando la formulación inductiva de generalizaciones acerca de los hechos históricos. En 1905, publicó el libro *A Text-Book in the History of Education*, que fue clasificado en 1910 por la *Encyclopaedia Britannica* como «la mejor historia general en inglés» (Chambliss, 1994, p. 38). El texto, al contrario de sus congéneres, evita discutir el desarrollo de la educación en términos de Progreso, destacando, en su lugar, el método científico en la investigación de los fenómenos educacionales. Su abordaje focalizó el método inductivo y no el deductivo, que permeaba las interpretaciones racionalistas de la historia educacional hasta aquel entonces en circulación. Monroe explicitó su punto de vista con la publicación de su obra *Cyclopedia of Education* (1911-1913), de carácter objetivo, bastante consultada. La influencia de Monroe quedó evidente en los libros didácticos y monografías de muchos de sus discípulos y contemporáneos.

En suma, el concepto de Historia de la Educación que emergió en los primeros años del siglo XX la presentaba como una rama independiente de la historia general. Se debería enseñarla de manera objetiva, teniendo en cuenta el desarrollo político y económico de la sociedad y empleando los mismos métodos y discurso que caracterizaban las otras disciplinas históricas. Esta conceptualización también cambió la percepción predominante en el siglo XIX, de que la disciplina era, en el fondo, una «Filosofía de Historia», por dar mayor énfasis a las interpretaciones filosóficas de las ideas educacionales antiguas que a los hechos educacionales propiamente dichos.

## **4. Retrospectiva**

En general se acepta que la Historia de la Educación, como disciplina escolar, se originó con la propuesta para la Enseñanza Normal de Calvin Stowe en 1839. Stowe presentó una definición de la disciplina, que se incorporaría al pensamiento de estudiosos en las décadas a seguir. Según este, el estudio de la historia educacional comprende «una delineación exacta de los sistemas educacionales de edades y naciones distintas; las circunstancias que resultaron en su establecimiento; los principios que los fundamentaron; las finalidades que pretendían lograr; sus éxitos y fracasos; sus permanencias y cambios; los límites de su influencia en el carácter individual y nacional; hasta qué punto surgieron de un plan premeditado por sus fundadores; se aseguraron la inteligencia, la virtud, y la felicidad de la gente, o sus aspiraciones, etc.» (Stowe, 1851, p. 124).

En los años 50 y 60, la disciplina figuró con más frecuencia en los programas de enseñanza de las escuelas normales. Se caracterizó como un estudio de síntesis y general, sirviendo como introducción al estudio de la educación desde la Antigüedad hasta el siglo XIX. La disciplina pronto se convirtió en el componente más duradero del currículo de profesionalización, en el siglo XIX. Informes de levantamientos realizados a finales del siglo confirmaron la presencia de la disciplina de la Historia de la Educación en los cursos de magisterio.

A medida que las universidades se involucraron en la enseñanza normal y extendieron su alcance a los cursos educacionales de postgrado, especialmente en las décadas de 1880 y 1890, la historia de la educación se transformó en un campo de investigación que abarcaba más y diversificados estudios. Nuevas disciplinas del área surgieron, como la Historia de la Educación en los Estados Unidos; historias educacionales de determinados Estados, y de países como Grecia y Alemania; y estudios comparativos de sistemas educacionales, considerados por muchos como el estudio histórico contemporáneo de educación.

La gran variedad de disciplinas satisfizo las necesidades de los profesores -alumnos, identificadas por las autoridades educacionales locales y estatales. Su diversidad también sirvió a los intereses de las clases especializadas de educadores en formación, como administradores, orientadores y supervisores educacionales. Asimismo, fue percibido como un estudio apropiado al nivel de postgrado, en los cursos de maestría y doctorado. Simultáneamente, profesores universitarios especializados en áreas distintas de la historia

educacional incentivaron la inclusión de nuevas y varias materias históricas en los currículos de postgrado.

Se inició, en 1842, la Historia de la Educación como un emprendimiento intelectual en los Estados Unidos cuando H. I. Smith publicó la obra *History of Education*. Chambliss (1979), en su revisión de libros importantes en circulación en el país en el siglo XIX, distingue dos abordajes en lo que se refiere a la representación de los contenidos de las obras. La primera presenta la historia educacional por medio de las ideas de eminentes pensadores del pasado, citando sus propias palabras como materia prima del texto. A. O. Norton, en su exégesis de los contenidos comúnmente expresados en la historia de la educación, también lo observó en 1904, señalando las obras *German Educational Reformers* (1863), de Von Raumer, y los *Essays on Educational Reformers* (1868), de Quick, como representativas de ese estilo literario. Norton aun comenta que, desde 1880, había un desarrollo notable y sin precedentes de la literatura acerca de la historia de la educación en lengua inglesa.

La expansión del acceso a las fuentes primarias y secundarias, facilitada por la divulgación del *American Journal of Education*, organizada por Henry Barnard entre 1858 y 1873, y a las obras alemanas, contribuyeron no solo a la continuación del abordaje biográfico, como también al surgimiento de una concepción alternativa de la materia en la década de 1880. Chambliss (1979) explica que este nuevo enfoque tomó como base la proposición de que los sistemas educacionales y los pensamientos de eminentes pensadores del pasado revelan el papel de la Providencia en las transacciones humanas, o sea, una intervención divina en la vida del Hombre, asegurando progreso en el camino hacia un estado de mayor perfección. La historia de la educación, en esta perspectiva, era una ciencia interpretativa que fundamentaba las explicaciones de los acontecimientos históricos en un paradigma racionalista de Progreso. Como había notado Norton (1904, p. 446), este es el motivo que lleva la Historia de la educación a ser entendida más como un estudio filosófico que histórico propiamente dicho, explicando el porqué, a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX, la materia era impartida por profesores de Filosofía y ofrecida en los Departamentos de Filosofía de instituciones superiores. El libro de Hailman, la tesis de von Raumer transcrita por Quick, la obra de Rosenkranz traducida por Bracket, los textos de Comapayrée traducidos al inglés por Payne y los trabajos originales de Painter, Payne y Davidson consolidaron esa visión histórica.

Una tercera manera de concebirse la historia educacional emergió a finales del siglo XIX. Norton la describe como una «gran red de influencias, actuando a través de las instituciones, bien como de los individuos,

lentamente alterando su dirección a lo largo de los siglos, y raramente contribuyendo, como un todo, a los esfuerzos de los reformadores individuales» (1904, p. 447). El estudio de la «historia», en este sentido, es objetivo, e incluye consideración de la política, economía y realidad social de períodos diferentes. Monroe, en sus clases, en el Teachers College, Columbia University, y en sus publicaciones, presentó esta línea de pensamiento.

Está claro que las diversas interpretaciones de la historia educacional fueron evidenciadas en las disciplinas históricas ofrecidas en las instituciones educacionales a partir de 1890. Lo que también queda evidente, es que la Historia de la Educación era, y sigue siendo, una de las disciplinas más presentes y duraderas de los cursos de profesionalización de educación. Los debates sobre la naturaleza y el contenido de la historia de la educación en la enseñanza normal y en la enseñanza universitaria han asegurado la presencia de la disciplina en los currículos.

## 5. Referencias

- Bolton, F. E. (1906-1907). The relation of the department of education to other departments in colleges and universities. *Journal of Pedagogy*, 19(2-3).
- Brickman, W. (1979). Early Development of Research and Writing of Educational History in the United States. *Paedagogica Historica*, 20(1).
- Burnham, W. H. (1908). The history of education. In W. Burnham, W. and H. Suzallo, *The History of Education as a Professional Subject: Proceedings of the Society of College Teachers of Education*. New York: Teachers College Press.
- Chambliss, J. J. (1979). The origins of history of education in the United States: study of its nature and purpose. *Paedagogica Historica*, 19(1), pp. 94-131.
- Chambliss, J. J. (1994). The study of history of education in the United States: its nature and purpose, 1900-1913. *Paedagogica Historica*, 25(1), pp. 27-47.
- Cohen, S. (1976). The history of the history of American Education, 1900-1976. *Harvard Educational Review*, 46(3).
- Cook, H. (1916). *History of the History of Education as a Professional Course of Study in the United States*. Unpublished Doctor of Pedagogy Dissertation, New York University.

- Dexter, E. G. (1906). *A History of Education in the United States*. New York: MacMillan.
- Dryer, L. (1928). *The History of the Teaching of Education in Leading Universities and Colleges in the United States*. Thesis for Masters of Arts degree, Department of Education, University of Texas, Austin, Texas.
- Government of the USA. (1914). Character of Courses in Education in Certain Normal Schools. *Report of the Commissioner of Education, for the Year Ending 1913, I*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Government of the Usa. (1896). Synopsis of Courses in Departments of Pedagogy in Certain Universities and Colleges. *Report of the Commissioner of Education, for the Year Ending 1894-95, I*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Luckey, G. W. A. (1903). The professional training of secondary school teachers in the United States. *Columbia University Contributions to Philosophy, Psychology, and Education*. Vol. XII, Nos. 1-4. New York: MacMillan.
- Monroe, P. A. (1912). *Cyclopedia of Education*. Volume Three. New York: MacMillan.
- Norton, A. O. (1904). Scope and aims of the history of education. *Educational Review*, 27.
- Robbins, C. I. (1915). History of education in state normal schools. *Pedagogical Seminary*, 22, pp. 377-390.
- Ruediger, W. C. (1907). Tendencies in normal schools of the United States. *Educational Review*, 33, pp. 271-287.
- Stoutmeyer, R. H. (1918). Teaching of the History of Education in Normal Schools. *School and Society*, 7.
- Stowe, C. E. (1851). Normal schools and teachers' seminaries. In H. Barnard, *Normal Schools, and other Institutions, Agencies, and Means Desgined for the Professional Education of Teachers, Part I: United States and British Provinces*. Hartford, CT: Case, Tiffany.
- Suzallo, H. (1908). The Professional Use of the History of Education. In W. Burnham and H. Suzallo, *The History of Education as a Professional Subject: Proceedings of the Society of College Teachers of Education*. New York: Teachers College Press.
- Travers, P. (1969). Calvin Ellis Stowe and the history of education. *Peabody Journal of education*, 47(2).
- Williams, S. G. (1889). Value of teachers of the history of education. *Journal of Proceedings of the National Educational Association*.

CAPÍTULO 6

**PAROZ, COMPAYRÉ,  
ROUSSELOT: MANUALES DE  
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
EN CIRCULACIÓN EN BRASIL  
(SIGLO XIX)<sup>1</sup>**

*Maria Helena Camara Bastos<sup>2</sup>*

## 1. Introducción

**L**os manuales escolares son reveladores de lo que constituye el doble movimiento contradictorio de la diseminación de conocimientos elaborados en el interior de una disciplina

---

<sup>1</sup> La traducción del texto al español de lo Capítulo 6 corresponde a la traductora oficial Maria Célia Romes de Lima. Este estudio integra la línea de investigación «Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas (séculos XIX e XX)». El texto resulta de investigación realizada durante la pasantía como profesora invitada del «Service d'histoire de l'éducation»\INRP-Francia (abril a junio de 2005).

<sup>2</sup> Doctora en Educación – Historia y Filosofía de la Educación («Universidade de São Paulo»). Profesora Titular Jubilada en Historia de la Educación («Universidade Federal do Rio Grande do Sul»). Postdoctora en el «Service d'histoire de l'éducation» (Francia). Profesora visitante en Francia e Italia. Investigadora del CNPq. Contacto: mhbastos1950@gmail.com.

(Roulet, 2001)<sup>3</sup>. Los manuales de pedagogía –cursos, tratados, lecciones– tuvieron la función de iniciar los alumnos de la Escuela Normal en la «nueva ciencia de la educación», esto es, (in)formar e inculcar los valores de un sistema público de educación. De esta forma, son manuales de profesionalización que pretenden fundar prácticas profesionales en conformidad con un modelo, de manera prescriptiva y útil. Para Correia e Peres (2001, p. 197), los manuales o libros de texto participan de la «gramática de la escuela» y definen el territorio de los discursos pedagógicos y curriculares.

El siglo XIX, como consecuencia de la implantación del sistema público de instrucción (obligatorio, gratuito) y de la creación de un sistema de formación de profesores (escuelas normales), fue abundante en la producción de una literatura pedagógica (revistas, decretos, conferencias de profesores, congresos, exposiciones pedagógicas), con el objeto de construir y constituir un sistema escolar sobre principios científicos y universales; es decir, instrumentar por la ciencia las prácticas pedagógicas eficaces.

En este movimiento, la disciplina Historia de la Educación<sup>4</sup> se consolida, en la segunda mitad del siglo XIX, estrechamente vinculada a la formación docente, buscando afirmar la pedagogía como ciencia de la educación y legitimar las ideas de los educadores. El surgimiento de la disciplina corresponde al período de consolidación de los sistemas educativos nacionales. Para Caspard (1998, p. 498), «el contexto de emulación nacional e ideológica positivista que caracteriza Europa, en todos los dominios –educativo, económico o político–, y los progresos logrados, estimulan estudios comparados e históricos».

La Historia de la educación, en el período 1880-1900, conoce su primera «edad de oro», con una inmensa producción de monografías, grandes síntesis, obras colectivas, dirigidas por nombres como Gréard, Liard, Buisson, Compayré. Esas obras, en su mayoría, resultaron de cursos impartidos por los autores en escuelas normales o en las Universidades francesas, a principios de la III República, cuando Francia se dedica a la pedagogía, filosofía oficial de la república. Para Nóvoa (1994, p. 15), se debe enfocar la construcción

---

<sup>3</sup> Sobre estudios e investigaciones acerca de manuales o libros escolares, ver: Ossenbach e Rodríguez (2001); Guereña, Ossenbach, Pozo (2005); Choppin (2002).

<sup>4</sup> Nóvoa (1994, p. 13) informa que algunos autores retroceden el inicio de la disciplina al siglo XVII, con la obra de Claude Fleury – *Traité des Choix et de La Méthode des Études* (1675). Pero es en la transición del siglo XVIII al XIX, con el impulso principal de Alemania, que la disciplina comienza a configurarse. Sobre la Historia de la disciplina, ver: Nóvoa (1994); Lopes; Galvão (2001); Compère (1995).

de la disciplina a partir de tres procesos simultáneos: la estatización de la enseñanza, la institucionalización de la formación de profesores y la científicización de la pedagogía –el desarrollo de la educación de masas y de búsqueda del conocimiento pedagógico con las llamadas *ciencias de la educación*– filosofía, psicología, sociología, biología.

Como disciplina instituidora de una Ciencia de la Educación, «se consideraba el conocimiento del pasado como una propedéutica fundamental para la formación de los profesores y para la construcción de teorías educativas» (Escolano, 1997, *apud* Felgueiras, 2008, p. 491).

A partir de 1860, se publican las primeras obras que versan sobre la materia y cursos impartidos en Universidades y Escuelas Normales, en diversos sitios de Europa. Los primeros manuales de historia de la pedagogía o de la educación son las obras de A. H. Niemeyer (1799)<sup>5</sup>, que publica una síntesis histórica con el objetivo de fundamentar una teoría de la educación (Alarcón; Ciordia, 2002, p. 10); Karl Von Raumer publica, en Alemania, *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen der klassischen Studiums bis auf unsere Zeit* (1843)<sup>6</sup>; T. Fritz – *Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire* (Strasbourg, 1843)<sup>7</sup>; y de Karl Schmidt (1819-1864) – *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in wettgeschichtlicher. Entwicklung und in organischem Zusammenhang mit dem Kulturleben* (1860-62), publicación en 4 volúmenes<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> No se pudo identificar el título de la obra en alemán. Nóvoa (1994) cita el título en portugués – *Compendio de historia geral da educação e do ensino*; Alarcón & Ciordia (2002, p. 10) en español – *Principios de educación y enseñanza*. No existen indicios de que se tradujo esta obra a esos idiomas.

<sup>6</sup> Depaepe (1998, p. 6) considera que esta obra fue modelo para la historiografía pedagógica francesa en el siglo XIX, en la cual Compayré fue el más importante representante.

<sup>7</sup> Esa obra compone el acervo de obras raras en francés del Centro de Información y Biblioteca en Educación (Cibec) del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Instituto Nacional de Estudos e Investigações Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – *Esquisse d'une histoire de l'éducation depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*. El autor fue profesor en el seminario protestante y en la Facultad de Teología de Strasbourg, miembro del Comité de la Enseñanza

Fundamental de la región de Strasbourg y miembro de la Sociedad de Educación de Lyon. La obra es una historia completa de la educación desde la Antigüedad hasta los años 1840, en 24 capítulos (in-8, 752 p.). La primera parte es sobre la educación antes del cristianismo (chinos, hindúes, egipcios, griegos, romanos). La segunda, después de Cristo, en todo el mundo. Para Fritz, es un equívoco «creer que podemos separar la instrucción de la educación y querer finalizarla a los 14 o 15 años. (...) Solo la educación que dura toda la vida puede dar resultados» (Touneau, 2005, p. 154).

<sup>8</sup> En 1890, estaba en su cuarta edición.

En 1874, Gabriel Compayré, profesor en la Facultad de Letras de Toulouse, inaugura un curso de filosofía de la educación, cuyo programa consagra plenamente la historia de las doctrinas de la educación. En 1882, se crea el primer curso universitario de Pedagogía en la Facultad de Letras de Bordeaux\Francia, con el objetivo de racionalizar los métodos pedagógicos y de constituir una ciencia de la educación. Según Gautherin (2002), es el momento de la invención de la pedagogía universitaria. La idea no era nueva, ya se la había intentado a través de diversas acciones: curso de pedagogía en las escuelas normales y en la educación popular, las conferencias pedagógicas, los congresos pedagógicos. En 1883, la Sorbonne inaugura un curso de Ciencias de la Educación o de Pedagogía, el primero de una serie que pasa a componer la Facultad de Letras. La intención de ese curso era prolongar la enseñanza de psicología dada en las escuelas Normales Superiores. El curso comprendía una lección pública y una conferencia práctica, habiendo sido confiado a Henri Marion. Los docentes que imparten estos cursos son profesores de filosofía, tanto de la enseñanza superior como de la enseñanza secundaria (Gautherin, 2002, p. 18).

Gautherin (2002, p. 51) considera los trabajos de Henri Marion<sup>9</sup> y de Gabriel Compayré como marcas fundadoras de las ciencias de la educación. El primero, por la tesis sobre solidaridad moral y por los cursos de psicología aplicados a la educación. Y el segundo, por el curso que imparte en Toulouse sobre la enseñanza de filosofía e historia de la educación y, además, por la traducción de la obra de Alexander Bain – *La Science de l'éducation (Education as a Science)* (1879), que contribuye a fortalecer la denominación de esta nueva disciplina. El curso de Ciencia de la Educación busca la formación del hombre y del ciudadano, la integración moral, la solidaridad social. La disciplina es un espacio de informaciones sobre las cosas de la educación y un espacio de acción moral y social.

Wilhelm Dilthey (1833-1911)<sup>10</sup> también imparte «lecciones de historia de la pedagogía», en la Universidad de Berlín entre 1884 y 1894, que fueron publicadas en 1934, en la colección organizada por Otto F. Bolnow –Wilhelm Dilthey's, *Gesammelte Schriften*–, en el tomo IX con el título «Pädagogik.

---

<sup>9</sup> Henri Marion (1846-1896). Doctor en Letras; profesor de la Facultad de Letras de París. Se encargó del primer curso de psicología aplicada a la educación en la escuela normal de mujeres, luego «curso complementario sobre la Ciencia de la educación». Fundador de los primeros cursos de Ciencia de la Educación en la Sorbonne en 1883. Difusor del método activo (1888). (Dubois, 2002, p. 104).

<sup>10</sup> Sobre Dilthey, ver: Reis (2003); Ghiraldelli (1991, 1994).

Geschichte und Grundlinien des Systems». En Bélgica, la disciplina está presente desde 1881, pero es a partir de 1890 que se la incluyen en el currículo de las Universidades, cuando pasan a formar profesores para la enseñanza secundaria, quienes deberían cursar «metodología» e «historia de la educación», componente teórico de la formación (Depaepe, 1998, p. 4).

Tomando los manuales como instancias de producción y de circulación de saberes de una disciplina o campo de conocimiento<sup>11</sup>, se puede identificar las permanencias y marcas que aún hoy definen la disciplina Historia de la Educación en los cursos de formación de profesores. Los *libros de texto*, por su contenido y estructura, señalan una tradición disciplinar adoptada a lo largo del siglo XX y presente aún hoy.

Prosiguiendo en las investigaciones sobre manuales de Historia de la Educación<sup>12</sup>, que contribuyeron a la constitución del campo en Brasil, en el presente estudio analizaremos los manuales destinados a orientar los estudios en historia de la pedagogía y/o de la educación, en el siglo XIX. Este período corresponde a la primera fase de la enseñanza de Historia de la Educación, en el ámbito internacional, identificado por Nóvoa (1994, p. 26) como «los comienzos prometedores», que sigue hasta la Primera Guerra Mundial y que corresponde a la primera generación de historiadores de la educación, con formación esencialmente filosófica, lo que condujo a una enseñanza centrada en las ideas de los grandes pensadores, relacionado con una reflexión *fundamental* sobre la teoría y la ciencia de la educación. Según Charbonnel (1988, p. 39), se identifica esta fase como «Momento Compayré», décadas finales del siglo XIX (1880-1900), que asiste a la consolidación intelectual e institucional de la Ciencia de la Educación. Las obras sobre Historia de la Educación/Historia de la Pedagogía, en su mayoría, resultaron de cursos impartidos por los autores en escuelas normales y/o en Universidades, con el propósito de instrumentalizar por la ciencia las prácticas pedagógicas, afirmando la pedagogía como ciencia de la educación y legitimando las ideas de los educadores privilegiados como objeto de estudio<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Sobre estudios e investigaciones sobre manuales o libros escolares ver: Romero (2001); Sauter e Rodríguez (2001); Guereña, Ossenbach, Pozo (2005); Choppin (2002, 2009).

<sup>12</sup> Bastos, 2005; 2006; 2007; 2008.

<sup>13</sup> Nóvoa (1994, p. 12) lista las lecciones inaugurales de la disciplina Ciencia de la Educación, proferidas en Francia: Henri Marion (Sorbonne, 1883), Raymond Thamin (Toulouse, 1884), Georges Dumesnil (Toulouse, 1888), Ferdinand Buisson (Sorbonne, 1896) y Émile Durkheim (Sorbonne, 1902). En Estados Unidos de América: W. H. Hailman (1874), F. V. N. Painter (1886),

## 2. Una breve biografía de los Manuales: Paroz, Compayré, Rousselot

Los primeros manuales de historia de la pedagogía o de la educación datan del siglo XIX. A partir de la lista realizada por Nóvoa (1994, p. 30)<sup>14</sup>, se puede identificar una significativa edición de estos manuales desde 1843 hasta la Primera Guerra Mundial (Cuadro 1 anexo).

Para este estudio, la selección de los manuales se basó en el Catálogo de la Biblioteca de la Escuela Normal de São Paulo (1884), con la bibliografía de la 4.ª cátedra – Pedagogía, Metodología, Instrucción Religiosa (Bauab, 1972); y en el Catálogo de la Biblioteca del Museu Escolar Nacional (Franco, 1885). Fueron elegidos los siguientes manuales de Historia de la educación<sup>15</sup>: Friederich Dittes (1829-1896) – *Histoire de l'éducation et de l'instruction* (1871)<sup>16</sup> (Anexo 2); Jules Paroz (1824-1906) – *Histoire Universelle de la Pédagogie* (1868); Paul Rousselot (1833-1914) – *Histoire de l'éducation des femmes em France* (1883); Gabriel Compayré (1843-1913) – *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1879); V. F. A. do Amaral Cirne Júnior – *Resumo da Historia de la Pedagogía* (1881)<sup>17</sup>

---

Thomas Davidson (1900). En Alemania: Dilthey (1884 a 1894). Se debe observar que las obras de dichos autores circulan en Brasil, sin traducción.

<sup>14</sup> La lista de Nóvoa, que destaca títulos en inglés y francés, fue ampliada con obras en lengua portuguesa, española y alemana. El \* indica los títulos que están en bibliotecas brasileñas.

<sup>15</sup> Cabe observar que se privilegiaron solamente los manuales cuyos títulos hacen referencia a la historia de la educación o de la pedagogía, pues en muchas escuelas normales y facultades, en la segunda mitad del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, la disciplina era uno de los contenidos de la cátedra de Pedagogía, o era impartida de manera compartida con Filosofía de la educación.

<sup>16</sup> Friederich Dittes (1829-1896). El autor es alemán y publica la revista pedagógica *Paedagogium* (1888-1895). Son sus obras – *Histoire de l'éducation et de l'instruction* (traducción de Redolfi, 1871); *Théorie pédagogiques ou Instructions fondamentales sur l'éducation et l'enseignement* (Belgrado, 1872). No se pudo localizar esa obra en la Biblioteca Nacional de Francia (BNF). Compayré utiliza la edición de 1880 para escribir su obra *Histoire de la Pédagogie*.

<sup>17</sup> La obra, según el autor, es una traducción del libro de M. Daguet «Resumen de la Historia de la Pedagogía» (18--, 57 p.), pero como era muy elemental, resolvió hacer alteraciones, modificaciones y acrecentamientos que le parecieron indispensables, por ejemplo, a partir del siglo XVIII, incluir temas relativos a la historia de la instrucción en Portugal. En sus palabras, el objetivo fue «en obra de esta índole, importa sobre todo que la exposición de las doctrinas y sistemas sobrepuje las noticias biográficas y que no sean omitidos los hechos verdaderamente esenciales».

(Anexo 3). Estas obras también son apropiadas por intelectuales brasileños, en los siglos XIX<sup>18</sup> y XX<sup>19</sup>.

La idea no es de cuantificar, sino observar lo que Correia e Peres (2001, p. 198) señalan sobre «el proceso de circulación de estas obras entre comunidades y países, de importación y normalización desde los títulos hasta el léxico utilizado, tienen lugar transferencias de sentidos y de connotaciones que van generando discontinuidades y discrepancias no reductibles a simples adaptaciones, pero que piden una utilización más amplia del concepto de traducción».

La idea de *biografía* intenta analizar la inserción del autor en el campo educacional, la historia de la obra –de la materialidad al contenido, de la edición a la circulación–, y la contribución a la disciplina Historia de la Educación. También analiza los temas privilegiados en los manuales, como matrices de una visión lineal y cronológica de la historia de la educación, especialmente de una historia de las ideas pedagógicas y de los pensadores, teniendo como referencia la historia política de la sociedad; de una perspectiva comparada, siendo también estudios de educación comparada; de una concepción positiva de sociedad, del papel redentor de la educación y del profesor. Fernandes (2004, apud Felgueiras, 2008, p. 489) considera que la historia de la educación quedó prisionera de la estructura de los manuales de ese período, unidos a la historia de la civilización y de la cultura, con total dependencia teórica de la *ciencia-madre* – la historia.

**JULES PAROZ (1824-1906)** – *Histoire Universelle de la Pédagogie, renfermant les systèmes et les méthodes d'enseignement des temps anciens et modernes, les biographies de tous les pédagogues célèbres, Le développement progressif de l'école depuis la scolastique jusqu'à nos jours la comparasion et la caractéristique des pédagogies anglaise, allemande et français* (Paris: Delagrave, 1868, 536p.). (Anexo 2)

El autor es suizo, evangélico, acudió a la Escuela Normal de Porrentruy, donde fue también profesor. Fundó el primer periódico pedagógico de Suiza normanda – «L'éducateur populaire, journal des écoles et des familles» (1848- 1850/1853-1858, cuando es absorbido por el periódico l'École

---

<sup>18</sup> Rui Barbosa, en sus Pareceres sobre la Reforma de la Enseñanza Primaria y varias instituciones complementarias de la instrucción pública (1882-83), cita las obras de G. Compayré - Histoire critique des doctrines de l'éducation em France (4 citaciones); de F. Dittes – Histoire de l'éducation et de l'instruction (2 citaciones); P. Rousselot – Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire (1 citação).

<sup>19</sup> Sobre, ver Bastos (2007; 2008).

Normale, editado por Pierre Larouse). Fue director de una escuela normal femenina, en Berna, y fundó, en 1866, la primera escuela normal evangélica de Suiza, en Grandchamp. También publicó: *De l'enseignement religieux dans les écoles. Examen critique des catéchismes comme base de cet enseignement, et essai d'une méthode rationnelle basée sur l'Histoire dainte et la Parole de Dieu* (1855); *Manuel d'intuition, d'exercices intellectuels et de la langue maternelle à l'usage des écoles élémentaires (enfants de 6 à 10 ans)* (1859); *Quelques idées sur la fondation et l'organisation d'établissements pour les jeunes filles pauvres* (1859); *Le Zele en éducation* (1864); *La Bible em éducation. Réponse à la reforme urgente de M. le professeur Buisson* (1869); *L'Enseignement élémentaire. Plan d'études et leçon de choses* (1872, 1873 – segunda edición revista y ampliada, 1875 – tercera edición también ampliada); *La Famille considérée em elle-même et dans ses rapports avec la société* (1872); *L'École Primaire. Cahiers de pédagogie d'après les principes de Pesatalozzi* (1879); *Le Combat du chrétien* (1882); *De l'ordre dans les objets, dans les temps, dans la vie morale et religieuse* (1883); *Les quatre tempéraments. Etude psychologique, pédagogique et religieuse* (1884); *Du développement historique de la liberte religieuse em Suisse. Son passe, son présent, son avenir* (1885); e innúmeras traducciones y adaptaciones de textos.

La obra *Histoire Universelle de la Pédagogie* lo tornó célebre. Paroz reconoce que el éxito se debe, en parte, a las exposiciones universales<sup>20</sup> y al movimiento considerable que se produjo en la escuela, en esta época. Tuvo cinco ediciones francesas<sup>21</sup>, traducción al portugués<sup>22</sup>, español, griego, ruso y rumano. La dedica a los alumnos de las escuelas normales, a los profesores de enseñanza primaria, a los profesores de los liceos, a los directores y a

---

<sup>20</sup> Sobre la educación y las exposiciones universales, ver: Kulhmann (1996).

<sup>21</sup> En 1875, Célestin Hippeau publica la obra «L'instruction publique em Italie», en que transcribe el programa de Historia de la Pedagogía, adoptado en la Escuela Normal Femenina de Florencia. Al felicitar la municipalidad por esta importante inclusión en el currículo de formación de profesores, hizo la siguiente observación: «en Francia, donde existen excelentes libros de educación, no se podrán convertir en obligatorios, en todas las escuelas normales, estos cursos de pedagogía dogmática e histórica que ninguna ersona puede cuestionar la utilidad. Tengo precisamente bajo mis ojos la Historia de la Pedagogía, de Jules Paroz, director de Escuela Normal, donde descubro similitudes con el programa de la escuela normal de Florencia» (1875, p. 415) (Bastos, 2002).

<sup>22</sup> Paroz, J. (1908). *História Universal da Pedagogía*. Porto: Livraria Figueirinhas Editor, 460 p. Traducción y adaptación de la Educación Nacional. Ejemplar perteneciente a la biblioteca del profesor Raul Briquet.

las autoridades escolares. Además, considera que deben leerla los padres, profesores y otros lectores, pues se darán cuenta de su vocación desde un punto de vista más elevado, sin empirismo, orientándose mejor frente a las dificultades del cotidiano.

El autor trata los «sistemas de educación y los métodos de enseñanza desde los tiempos antiguos y modernos, las biografías de todos los pedagogos célebres, el desarrollo progresivo de la escuela después de la escolástica hasta los nuestros días, la comparación y la característica de las pedagogías inglesa, alemana y francesa»<sup>23</sup>. En el prefacio, afirma la «necesidad de instruirnos con los principios, los procedimientos, las experiencias, los éxitos y las decepciones de los que nos precedieron en la bella, aunque difícil tarea de elevar el hombre» (p. 1). Comunica que es más que una exposición de hechos la construcción de esta historia de la educación fue elaborada con base en el principio racional de Pestalozzi, con el cual comulga la idea de que la educación y la instrucción deben ser apropiadas a la naturaleza física, intelectual, moral y religiosa de los niños, la cual exige un profundo conocimiento de la naturaleza y de las leyes de su desarrollo. Destaca que la obra parte de su experiencia como profesor y director de escuela, lo que le permitió elaborar juicios y resguardarse de falsas teorías. Además de estos elementos, enfatiza aún que siempre estuvo atento a las verdades del cristianismo —«de los principios pedagógicos y de los principios cristianos aliados a la vida práctica y en armonía, constituye el espíritu y la característica particular de la obra (p. 3), marca recurrente de la obra.

Es eminentemente alemana la bibliografía que utilizó para componer el manual: Cramer, Kellner, Karl von Raumer, Karl Schmid. Para presentar los diversos sistemas de educación y las ideas de varios educadores, recurrió directamente a los autores: Montaigne, Fénelon, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, Padre Girard, Naville, etc.

Para Paroz, su obra intenta instruir el lector en los medios de la educación más adecuados para alcanzar nuestro más alto destino, sin olvidar que entramos en la escuela de la historia, en que el bien y el mal se instalarán bajo nuestros ojos, los cuales debemos apreciar y juzgar. Concluye con una profesión de fe: «es en el trabajo del pensamiento y en la lucha que las ideas se esclarecen, que las convicciones se forman y que

---

<sup>23</sup> En la propaganda de la Librarie Ch. Delagrave, en la contracubierta del libro de Paul Rousselot – *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire* (1883), consta esta nota.

se cumpla el progreso» (p. 4). Todavía, recomienda al lector que siga las palabras del apóstol: «Pida prestadas todas las cosas, pero retenga lo que es bueno» (1883, p. 6).

Redacta una historia universal de la pedagogía, teniendo como foco toda acción destinada a la educación y cultura del niño, en especial, los principios de esa cultura y que forman en el hombre su fisionomía moral y su carácter. La religión revelada, o la tradición judeo-cristiana, es el marco divisorio entre la primera parte de la obra –educación de los pueblos primitivos y de la Antigüedad–, y la segunda parte, la más extensa, que abarca la educación de los pueblos cristianos hasta el siglo XIX. El autor también se preocupa por realizar una historia comparada de la pedagogía, al presentar las aportaciones de la pedagogía inglesa, pedagogía alemana y la pedagogía francesa.

En la conclusión, realiza una síntesis de cada período analizado, para preguntarse «hoy, ¿cuál es el papel actual de la educación?». En el intento de contestar a la cuestión, se centra en cuatro elementos fundamentales: el niño, los objetos propios para realizar su desarrollo, el método y el educador. Para el educador, recomienda que solo estudiar sus deberes no basta, sino ejercerlos y tener una vida consagrada a Dios. El ejemplo es indispensable a los que van a dedicarse a desarrollar cualidades morales, religiosas y dirigir el niño hacia la práctica del bien.

Para que se obtenga los progresos necesarios en el campo de la educación, Paroz (1883, p. 531) cree que «cuando el principio de obediencia a Dios fuere desprendido de todas las necesidades, es que todas las influencias legítimas podrán producirse libremente; cuando la naturaleza del niño fuere conocida en todas sus facetas; cuando elegimos para desarrollar los objetos que mejor responden a las necesidades legítimas, en particular, las morales y religiosas; que la sociedad tendrá establecimientos para todas las necesidades reales y que cada uno recibirá la cultura propia a su vocación; cuando, en fin, empleará en la educación los métodos más adecuados para obtener los resultados buscados, y que, por consecuencia, la familia y los profesores serán suficientemente cualificados para responder ante los niños el misterio sagrado de la educación. Es esta la vía sobre la cual podemos caminar, es este el objetivo que se deberá intentar. Espero que esta historia contribuya, en cierta medida, a acercarnos».

**GABRIEL COMPAYRÉ (1843-1913) – Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle (1879)**

El autor se graduó en Filosofía, fue profesor en Liceos. Se doctoró en Letras y fue profesor titular de filosofía en la Facultad de Letras de Toulouse. En sus clases ponía énfasis en la psicología de la infancia y en la historia de la educación. En 1880 es encargado del curso de Pedagogía de la Escuela Normal Superior para profesoras. En 1881, es elegido diputado y, en 1885, es reelegido, defendiendo la instrucción pública y apoyando las reformas de Jules Ferry. En 1890, fue rector de la Academia de Poitiers y, luego, de Lyon. En 1895, es nombrado inspector general de la enseñanza secundaria (DUBOIS, 2002, p.57). Gautherin (2002), lo presenta como francmasón, de origen protestante, anticlerical y republicano. Fue redactor del periódico «La République Française» y colaboró en innumerables revistas, especialmente en el área de la educación - Revue Pédagogique y L'Éducateur moderne.

Nóvoa (1994, p. 11) considera que Gabriel Compayré marcó su época, por la vasta bibliografía que produjo y sirvió de modelo a gran parte de las historias de la educación escritas y enseñadas en el siglo XIX y XX. Es inmensa<sup>24</sup> su obra: La philosophie de David Hume (1873); Cours d'philosophie, leçon d'ouverture (1874); Des idées de Rabelais em matière d'éducation (1876); Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle (1877, 1879); Éléments d'éducation civique et morale (1880, en 1886 ya estaba en la 75.ª edición)<sup>25</sup>; Huxley. Sa vie. Sa philosophie (1880); Cours de pédagogie théorique et pratique (1885); Notions élémentaires de psychologie (1887); Cours de morale théorique et pratique (1887); Psychologie appliquée à l'éducation (1889-1890); Études sur l'enseignement et sur l'éducation (1891); L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant (1893); L'enseignement secondaire aux États-Unis (1896); J.-J. Rousseau et l'éducation de la nature (1901); Herbert Spencer et l'éducation scientifique (1903); Charles Démia et les origines de l'enseignement primaire (1905); Félix Pécaut et l'éducation de la conscience; L'adolescence. Études de pédagogie et de psychologie (1909); Traduce al francés la obra de Alexander Bain – Logique déductive et inductive (1875) y de John Lock – Quelques pensées sur l'éducation (1882). Muchos

---

<sup>24</sup> Su obra tuvo varias traducciones. Al español, aún en el siglo XIX, se tradujeron los títulos - Curso de pedagogía teórica y práctica; Psicología Teórica y práctica aplicada a la educación, Curso de moral teórica y práctica, Historia de la Pedagogía, con traducción de F. Sarmiento y editado por la Librería de La Vda de CH. BOURET (Paris y México).

<sup>25</sup> Obra condenada por la Congregación del Índice.

de los títulos de su producción resultan de la colaboración en la escritura de varios artículos del «Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson (1878-1887 /1911)<sup>26</sup>, entre los cuales se destaca *Pédagogie (Histoire de la)* (1911)<sup>27</sup>.

Compayré (1911) considera que la Historia de la Pedagogía debe ocupar un lugar legítimo en los estudios de todo futuro educador, que descubrirá en esa disciplina los «tesoros de la instrucción moral; los ejemplos de virtudes pedagógicas que ofrecen las vidas de Rollin, Pestalozzi, Mme Pape-Carpantier<sup>28</sup>, que ejercerá una saludable influencia sobre las actitudes y de los esfuerzos de todos aquellos que, por el atento estudio, adentran en la intimidad de estos héroes de la educación». Destaca las maneras de desarrollar la disciplina: por las doctrinas pedagógicas y por las instituciones educacionales; por la historia de la educación general y por la historia de la instrucción pública; clasificar determinado número de sistemas, las opiniones y aplicaciones pedagógicas en todas las épocas y en todos los países. Sin embargo, cree que el mejor método es el que consiste «simplemente en seguir el orden cronológico, estudiar sucesivamente los pedagogos de la Antigüedad, los de la Edad Media, del Renacimiento y de los tiempos modernos, interrogar a los grandes profesores o a los grandes teóricos de la educación, buscando, en cada uno de ellos, las maneras como resolvieron las diversas partes del problema pedagógico».

En esa «historia elemental de la educación», propone centrarse menos en la historia más antigua y echar una rápida mirada sobre las sociedades orientales, abordando solamente los pueblos clásicos: Grecia y Roma. De la misma forma, recomienda un breve estudio de los primeros siglos del cristianismo y de la edad media, considerada, por él, «época muy pobre desde el punto de vista pedagógico». Enfatiza que, a partir del siglo XVI, se debe hacer un análisis minucioso de la educación, período de su expansión y alargamiento, cuando la «pedagogía comienza verdaderamente, con Erasmo, Rabelais, Montaigne, que intentan introducir una gran novedad: una educación que salga de su propio ser, es decir, de la naturaleza humana; (...) una educación humana, natural y racional». Sin embargo, es en el siglo XVIII que ocurre la renovación de los estudios y de los métodos, más en teoría que

<sup>26</sup> Sobre, ver Dubois (2001; 2002); Bastos (2000).

<sup>27</sup> Felgueiras (2008, p. 492) afirma que el Diccionario de Buisson y algunas obras de Gabriel Compayré fueron difundidas en Portugal y ejercieron influencia en la manera de pensar la formación docente y la historia de la pedagogía.

<sup>28</sup> Sobre Marie Pape-Carpantier, ver Bastos (2009).

en la práctica. Del siglo XIX, se debe presentar un resumen de las teorías y de las instituciones escolares que lo marcan. Concluye la nota afirmando que son estas las grandes líneas de la historia de la pedagogía, tanto del dominio de las ideas como del dominio de los hechos, en su relación con la educación. Considera un campo de conocimiento muy vasto para explorar el conjunto de todas las concepciones propuestas por los filósofos de la educación y por todos los establecimientos escolares establecidos por los administradores de la instrucción (1911, p. 1550).

I. Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle (Librairie Hachette, 1879, Tome 1: 490 p.; Tome 2: 490 p.). (Anexo 3)

Gabriel Compayré, en el Prefacio, explica el objetivo de la obra; «exponer el movimiento y el progreso de la pedagogía francesa, tras los brillantes iniciadores del siglo XVI hasta los reformadores contemporáneos. En una época en que la educación no es una cuestión doméstica, en que es un problema social, tiene alguna utilidad examinar la historia de los sistemas para buscar las verdades durables y recoger los elementos de una teoría definitiva» (1879, p. I). Considera que restituir a la gran escuela de pedagogía francesa sus títulos y su lugar es el primer resultado de la obra. Pero, según el autor, no son solo razones escolares que recomiendan el estudio de las doctrinas y de los métodos de educación. Este estudio ofrece un gran interés, pues se relaciona íntimamente con la historia general de las creencias y también con las explicaciones filosóficas de las acciones humanas (p. IV). Además de eso, destaca una función patriótica – «Una historia pedagógica, como la que presentamos aquí, tiene la ventaja de introducirnos más profundamente en el alma nacional y puede revelarnos, por cualquier camino, el secreto de los destinos de nuestro país» (p. VI). También defiende el sueño de la educación igual para todos y de espíritu humanitario. Según el autor, la historia dos sistemas de educación presenta también interés capital, pues es la introducción necesaria a toda pedagogía futura, a toda pedagogía racional. «Cuando consideramos con imparcialidad todo lo que era conocido o practicado antes del siglo XIX, en que vemos los devaneos que dejamos de hacer, las consecuencias a deducir, las observaciones incompletas u oscuras a generalizar o a esclarecer, sobre todo de tendencias diversas a conciliar, en verdad, nos indican lo que verdaderamente dejamos de inventar» (p. X).

Concluye el Prefacio haciendo un balance del destajo que lleva a término: «Con diversos puntos de vista, sea de la organización teórica de los métodos,

sea de la distribución práctica de la instrucción, la pedagogía aún necessita soluciones exactas. No tuvimos la pretensión de que este libro las contenga; nuestra intención es solo que él facilite la investigación por una exposición fiel de todo lo que se ha conocido o ejecutado en los tres últimos siglos» (p. xv).

En el Tomo II, en las conclusiones finales (p. 463), Compayré expresa, una vez más, sus intenciones con la obra y su comprometimiento en pro de la educación del pueblo: «La historia de las doctrinas pedagógicas contribuirá a preparar las soluciones definitivas que nuestro tiempo reclama de la educación. Estas soluciones son importantes para la seguridad y grandeza de nuestro país. Es necesario que la educación sea otra cosa que una actividad de inspiración, abandonada al capricho y a su suerte, que sea una tarea de reflexión. (...) Hay un medio de asegurar el futuro de los pueblos: dándoles educación intelectual y moral que perfeccione las almas y refine los caracteres».

La obra fue galardonada por la Academia de Ciencias Morales y Políticas (1877) y por la Academia Francesa (1879). Compayré publica fragmentos del dictamen de Octave Gréard y el discurso de M. Bersot, presidente de la Academia de Ciencias Morales y Políticas, en el Apéndice (Tomo II, pp. 467-474), calificando su aportación. La Academia considera la obra «con exactitud científica y absoluta sinceridad, que tal método es garantía de sana y juiciosa crítica. El autor aporta, por otro lado, en la discusión, una inteligencia liberal, profundamente imbuida de las ideas del mundo moderno, pero imparcial, no sacrificando ni el pasado por el presente, ni el presente por el pasado, sabiendo en todo hacer la parte del bien y del mal». Sobre esa evaluación, se posiciona: «En la filosofía de la educación, como en todas las cosas, nosotros no separamos el espíritu de la tradición y el espíritu del progreso; la conciliación es nuestro sueño y nuestro objetivo» (p. xv).

II. Histoire de la Pédagogie (Librairie Classique Paul Delaplane, 1882, 487p.)<sup>29</sup>. En el subtítulo consta – «Principaux pédagogues et leurs doctrines; analyse des ouvrages les plus importants».

La obra tuvo innúmeras ediciones<sup>30</sup> y traducciones. Se la dedicó a las alumnas de la École Normale Supérieure des Institutrices de Fontenay-aux-

---

<sup>29</sup> Un ejemplar de esta obra se encuentra en la Biblioteca de la PUCRS, adquirido en la tradicional librería de Porto Alegre – Livraria Cosmos. El ejemplar es de 1904, en su décima séptima edición, en francés, con varias señales de lectura.

<sup>30</sup> 4.ª edición – 1886; 6.ª edición - 1889; 13.ª edición – 1898; 22.ª edición – 1911. En la edición de 1914, por la Librairie Classique Paul Delaplaine, consta que es la 24.ª edición, ampliada

Roses y a los alumnos de los cursos preparatorios de la Sèvres y de Saint Cloud. En nota, afirma que fue materia de conferencia antes de ser una publicación. Está dividida en veintidós lecciones, con un sumario introductorio para cada una, con notas de pie de página bibliográficas. Registra fragmentos de las obras de los principales teóricos analizados. Adopta el programa establecido por el reglamento de 1881, para las escuelas normales primarias, que establece «Historia de la Pedagogía: principales pedagogos y sus doctrinas; análisis de las obras más importantes.

Cabe destacar la lección XX, intitulada - *La Pédagogie Féminine*. Según el autor, esto se debe a la ampliación de la educación femenina en el siglo XIX y por el gran papel que ejerce en la educación. Además de eso, reconoce que las mujeres han contribuido teórica y/o prácticamente al avance de la pedagogía<sup>31</sup>.

Para escribir la obra, se apoya en varios autores – Dittes, J. Simon, Renan, Alexandre Martin, Montaigne, Jules Michelet, M. Carré, Cousin, Demogeot y Montucci, Octave Gréard, Thery, y hace innumerables referencias a los artículos del Diccionario de Buisson (1878-1887).

En la Introducción, el autor expone sus intenciones: escribir una historia elemental de la pedagogía, pero no una Historia de la educación, pues considera que pedagogía y educación son diferentes, a pesar de análogas. Según este, una historia completa de la educación debería englobar el «cuadro completo de la cultura intelectual y de la cultura moral de los hombres, en todas las épocas y en todos los países. Debería ser un resumen de la vida de la humanidad, en sus diferentes manifestaciones, literarias, científicas, religiosas y políticas». En resumen, una filosofía de la historia de la cual nada le será raro y que escudriñará las causas más variadas, como en sus orígenes más profundas, la vida moral de la humanidad (1914, p. ix). Al contrario, una historia elemental de la pedagogía pretende solamente exponer las doctrinas y los métodos de los maestros de la

---

de un capítulo sobre «Le mouvement pédagogique contemporain em France et à l'étranger». El ejemplar examinado pertenece a la biblioteca del prof. Querino (1939, FEUSP/SP).

<sup>31</sup> Entre ellas, destaca Madame de Genlis (1748-1830) – *Lettres sur l'éducation* (1782), Adèle et Theodore, *Conseils sur l'éducation du Dauphin*, *Leçons de une gouvernante*, *Théâtre d'éducation*; Miss Edgeworth (1770-1849) – *Education pratique* (1798); Miss Hamilton (1758-1816) – *Lettres sur les principes élémentaires de l'éducation* (1801); Madame de Rémusat (1780-1821) – *Essai sur l'éducation des femmes* (1824); Madame Guizot (1773-1827) – *Les enfants* (1812), Raoul et Victor (1821), *Éducation domestique ou Lettres de famille sur l'éducation* (1826); Madame Necker de Saussure (1765-1841) – *L'éducation progressive ou Etude du cours de la nature humaine* (1836-38); Madame Pape-Carpantier (1815-1878).

educación, propiamente dichas. Es esta su intención: agrupar en torno a las principales ideas filosóficas y morales los pedagogos que las inspiraron; datos biográficos; análisis de sus obras e ideas principales; fragmentos; análisis de los métodos prácticos y de instituciones reales; permitiendo comprender el pensamiento de los grandes educadores, cómo se hicieron pedagogos (p. xii). Según el autor, en un sentido restringido, la educación se reduce a una acción premeditada, que la voluntad de un hombre ejerce sobre otros hombres, para instruirlos y formarlos.

Según Compayré, un historiador de la pedagogía no debe solamente dar a conocer las concepciones generales que los filósofos de la educación someten a la aprobación de los hombres. Para que sea completa, debe entrar en los detalles de los hechos y estudiar los establecimientos escolares en su realidad, en la forma como fueron instituidos en las diversas épocas por los administradores de la instrucción. Además de eso, entiende que, además de los grandes pedagogos y sus doctrinas, los grandes profesores y sus métodos deben ser estudiados por los alumnos.

Privilegia el orden cronológico, por ser el más sencillo y natural, y mostrar el progreso de la pedagogía, de instintiva a la reflexión, de la naturaleza al arte. Según Compayré (1911, p. xiv), «la historia de la pedagogía es la introducción necesaria a la pedagogía, que debe ser estudiada, no por un espíritu de erudición y de vana curiosidad, pero con una intención práctica, a fin de buscar las verdades durables que son los elementos esenciales de una teoría definitiva de la educación». La idea no es buscar ideas nuevas, sino comprender mejor las que están en circulación. También tiene una intención moral, la posibilidad de que los profesores se reflejen en los modelos de virtud representados por estos grandes educadores.

Al concluir el Prefacio, hace la apología de la importancia de la educación laica, al afirmar que por el «progreso de la razón, por el desarrollo reflexivo de la moral, la educación compensa la influencia religiosa». Además de eso, destaca que

las condiciones sociales, el progreso de la libertad civil y de la libertad política, la libertad de los niños en la familia, la multiplicación de los libros, tanto de los malos como de los buenos, todos colaboran con la educación. Sin embargo, también pueden colaborar con la decadencia moral, si los profesores no realizan una acción vigorosa sobre las voluntades y las costumbres, como también sobre los espíritus, para asegurar la grandeza de nuestro país (1911, p. 16).

Estas dos obras de Gabriel Compayré sirvieron de modelo a otros compendios de historia de la pedagogía/educación en los siglos XIX y XX<sup>32</sup>, lo que lleva los actuales investigadores del área a considerar esa época como «momento Compayré» (Charbonnel, 1988; Nóvoa, 1994).

**PAUL ROUSSELOT** (1833-1914) – *Histoire de l'éducation des femmes em France* (Paris: Didier, 1883. 2 volúmenes – 441p. e 446p.). (Anexo 7)

Esta obra fue galardonada por la Academia Francesa. Licenciado en Letras, fue profesor de filosofía e inspector de academia. Es autor de otras publicaciones: *Projet d'organisation pédagogique des écoles primaires du Département du Jura (1869, Département du Doubs (1872), Département de Meurthe-et-Moselle (1874), Département du Puy-De-Dome (1878); Leçons de choses et lectures à l'usage des écoles primaires et des cours d'adultes (1875); Littérature, histoire, morale. Exercices de récitation et de composition française tires des meilleurs écrivains, à l'usage des écoles primaires, des écoles normales et des cours d'enseignement spécial (1876); L'École primaire, essai de pédagogie élémentaire (1877); L'obligation de l'enseignement primaire (1879); Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire (1881)*. Colabora en la *Revue Pédagogique*.

*Histoire de l'éducation des femmes em France* integra la Bibliothèque pédagogique publiée sous la direction de M. H. Cocheris (inspector general y director de la *Revue Pédagogique*). En la cubierta figura el epígrafe de Emile Legouvé «le XIXe siècle doit, selon nous, définir la femme: un être égal à l'homme, más diférent de l'homme», que refleja la cruzada que se propone.

La obra trata los siguientes temas: la crítica a la educación de las mujeres, desde el siglo XVI; la naturaleza y la distinción de las mujeres; educación física; educación intelectual; educación moral; la vida real (la vida doméstica; la belleza y los ajustamientos, los preceptos generales y los principios de la educación moral, la vocación de profesora de enseñanza primaria). Un sumario precede cada parte, las notas explicativas (a pie de página) acompañan las citas, que se suceden por orden cronológico. También publica un conjunto de fragmentos de escritores que trataron la educación de las mujeres luego del siglo XVI, con el título «La Pédagogie Féminine» (1904, 3.ª edición).

---

<sup>32</sup> Depaep (1998, p. 6), por ejemplo, cita la obra de R. L. Pancke – *De historische paedagogiek van Belgie. Overzicht em bibliographie* (1950), como compilación de Compayré, Buisson y otros.

De acuerdo con Rousselot, «la educación es un hecho, la pedagogía es una ciencia; en consecuencia, la Historia de la educación de las mujeres no es solamente aquella de la pedagogía femenina, es la historia de su condición moral y social». Así, inicia su obra buscando los antecedentes oscuros y los más antiguos orígenes. Concluye con las palabras de la pedagoga Elisabeth Hamilton «siempre que la educación es objeto de atención e interés universal, puedo afirmar con seguridad que la sociedad está en un estado de mejora progresiva» (p. 466).

El autor también escribe el manual «*Pédagogie historique, d'après les principaux pédagogues, philosophes et moralistes*» (1891, 288p.) (Anexo 8). Este libro es una revisión actualizada de «*Application des notions de psychologie à l'éducation*». La obra es una introducción a la *nueva* Pedagogía y pretende ser un complemento a la pedagogía didáctica, una «pedagogía histórica», que proveerá no un acompañamiento regular de lecciones elaboradas, pero un conjunto de documentos sobre el objeto de cada lección. Desde su punto de vista, la psicología pedagógica se hace todos los días, así como la pedagogía: «la enseñanza de la pedagogía es un género muy especial, que obliga a aplicar los conocimientos, es decir, transformar el conocimiento para sí, para realizar una obra suya». Así, considera que su manual permite al lector «comparar, pesar las opiniones y establecer un conocimiento de causa». Para la elaboración de la obra, siguió el «orden de los tiempos, la marcha de las doctrinas y de los procedimientos, en las principales cuestiones de la educación y de la enseñanza. Estrategia que posibilita comprender la relación que une ciencia de la educación y ciencia del hombre, la pedagogía, la psicología y la moral, el arte de elevar la juventud y aquella de gobernar los pueblos». Considera que el mejor camino para lograr el progreso es trabajar con los datos que poseemos actualmente – «El progreso supone la tradición». Y que la pedagogía es inseparable de su propia historia, parte integrante de la ciencia de la educación. Compara la obra con un «congreso pedagógico», un congreso modelo en que la palabra será silenciosa. Cita Descartes sobre la lectura de buenos libros «comme une conversation avec les plus honnêtes gens, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées» (p. xv). La Antigüedad es presentada por los fundadores de la filosofía griega – Sócrates, Platón, Aristóteles, Cicerón, Séneca, Marco Aurelio, Plutarco, Quintiliano; el cristianismo – San Jerónimo, Gerson; en el Renacimiento – Erasmo, Vives, Ramus, Rabelais, Montaigne, Charron. Concluye que la pedagogía francesa no es idealista ni positivista, sino espiritualista.

### 3. Algunos aportes conclusivos

Los manuales analizados mantienen una secuencia de contenidos similar. Comienzan con una introducción, en que son presentados los conceptos de educación, pedagogía, historia, y la importancia de la historia de la educación para la formación docente. Adoptan una visión lineal y cronológica de la educación, comenzando con la educación de los pueblos primitivos hasta la contemporaneidad, preconizando una idea de progreso, es decir, que la educación es un constante perfeccionamiento.

Ponen de relieve los principales «educadores», de cada período, y sus ideas<sup>33</sup>, lo que señala una selección de nombres que se perpetúan en todos los manuales, consolidando una tradición y una «ejemplaridad», legitimando una acción pedagógica, con función ética e ideológica, esto es, que se preocupa mucho más por objetivos éticos que cognitivos.

Los autores realizan «una reflexión esencialmente *filosófica*, basada en la evocación de las ideas de los grandes educadores, de la Antigüedad al período moderno (siglo XIX), describiendo la evolución educativa como una marcha del progreso, con el propósito de sacar del pasado el máximo de lecciones para el presente» (Nóvoa, 1994, p. 28). La aproximación de la disciplina a la Filosofía de la Educación, muchas veces impartida como Historia y Filosofía de la Educación, resulta que la bibliografía referida sea del campo de la filosofía y de los primeros manuales de historia de la educación, especialmente los alemanes.

Nóvoa (1994, p. 31), en una síntesis global, identifica cinco grandes características en la organización de los manuales: una atención privilegiada a las ideas de los grandes educadores del pasado, las cuales son presentadas casi siempre a partir de una misma mirada y, muchas veces con palabras idénticas; una evocación cronológica que se inicia, en general, en los tiempos más remotos de las civilizaciones «primitivas» y finaliza con los educadores del siglo XIX; una ideología progresista (conservadora), en el sentido de la educación es contada como una epopeya y como un movimiento de perfeccionamiento de la humanidad; una concepción comparada, que se manifiesta en la inclusión, tras la referencia a las ideas de los educadores del siglo XIX, de una serie de capítulos que describen la situación de los sistemas educativos de varios países; una concepción positiva, de creencia en las

---

<sup>33</sup> Ghiraldelli (1991, p. 15) indica que Dilthey ya privilegiaba las biografías, principalmente de aquellos que pudieron expresar una categoría formalizada de concepción de mundo.

potencialidades del nuevo movimiento científico (ciencia de la educación, psicología, sociología), bien ilustrada por el capítulo final de estos manuales.

Nuestras indagaciones sobre la enseñanza de la Historia de la Educación en los cursos de formación docente remiten invariablemente a la historicidad del objeto en cuestión (Orlandi, 1993), es decir, como se gestaron estos conocimientos. Los manuales, como instancias de producción y de circulación de los saberes escolares, son fuentes privilegiadas para este estudio, son un referente concreto de las formas

de circulación y apropiación de los discursos hegemónicos (Morales, Kiss, Guarda, 2006, p. 22), que se asocian a las prescripciones curriculares y son protagonistas de los cambios culturales.

La breve presentación de los manuales de Paroz<sup>34</sup>, Compayré y Rousselot, que circularon en Brasil en las últimas décadas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, permite que se analice la apropiación de estos autores y sus obras en manuales de autores brasileños (Bastos, Mogarro, 2009). Estos modelos se difundieron por todo el mundo occidental, *con miras a la oficialización de un orden escolar y de saberes pedagógicos modernos* (Caruso, 2003, p. 1) que, desde finales del siglo XIX, han sido «un emprendimiento mundial, universal y universalista» (Schriwer, 2001), especialmente para la profesionalización docente.

Los manuales son dispositivos discursivos que nos permiten aprehender el universo de la Historia de la Educación tal como era concebido y enseñado. Desde una perspectiva diacrónica, se destaca la permanencia, en gran parte, de las finalidades, perspectivas, temas y contenidos, que llegan a nuestros días (Mogarro, 2007, p. 215), así como las categorías de temporalidad, facticidad y memorialidad que marcan la investigación y enseñanza en el campo disciplinar (Santos, 2007, p. 232). Estos autores y sus manuales ocupan un lugar de intermediación y constituyen una referencia en la historia de la historia de la educación. El ejercicio de revisitación que efectuamos, al mirarlos desde el lugar que hoy ocupamos, nos permitió percibir las permanencias y las modificaciones que ocurrieron en este campo disciplinar, cuando los confrontamos con la configuración actual del campo (Bastos; Mogarro, 2007).

El análisis de los manuales de historia de la educación y/o de la pedagogía, de autores nacionales o extranjeros, permite identificar las permanencias

---

<sup>34</sup> Molero Pintado (2000) realizó estudio similar para los manuales de Historia de la Educación adoptados en España, entre 1900 y 1930. Constata también la apropiación de estos autores en los manuales escritos por autores españoles.

y huellas que aún hoy definen la disciplina en los cursos de formación de profesores. Los *libros de texto*, por su contenido y estructura, indican una tradición disciplinar adoptada a lo largo del siglo XX y aún hoy presente en los cursos de formación de profesores. El estudio indica una necesidad de profundización analítica de cada uno de los manuales que circularon en Brasil, nacionales y extranjeros, teniendo en cuenta la complejidad de los objetos en estudio. Es importante analizar las producciones de manuales para la disciplina, de la década de 1960 hasta hoy, especialmente las más recientes producciones<sup>35</sup>, las singularidades y continuidades. Otro abordaje sería escuchar a los docentes de la disciplina para analizar la práctica adoptada por cada uno, las dificultades, las sugerencias, lo que permitiría avanzar cuestiones relativas a la producción de investigación y su apropiación en la enseñanza.

Mientras la década de los noventa, del siglo XX, fue dedicada a la ampliación de la investigación y de la discusión historiográfica de la educación en Brasil, con nuevos temas y con nuevos y múltiples abordajes (Ghirdelli, 1993, p. 50); la primera década del siglo XXI necesita centrar esfuerzos en el sentido de acercarse al aula, a los cursos de formación de profesores, esa rica producción, revisando los contenidos, procedimientos didácticos y bibliografía de los programas de las disciplinas de Historia de la Educación y de la Historia de la Educación de Brasil. Bajo esa perspectiva, también es importante que se incentive a los profesores de la disciplina a tener nuevas miradas y abordajes vinculados a la historia de la cultura escolar. Otro desafío sería extender la disciplina a los demás cursos de formación de profesores<sup>36</sup>, pues los futuros docentes deben tener la oportunidad de reflejar sobre la naturaleza, las finalidades, los orígenes y las transformaciones de su oficio, lo que «contribuye tanto al desarrollo de la reflexión pedagógica como al debate democrático sobre la educación en las sociedades» (Meirieu, 1998, p. xiv). Actualmente «tenemos un repositorio de muchas historias, dialécticamente interconectadas e interactuantes, reunidas por el complejo

---

<sup>35</sup> Por ejemplo: *História da Educação do Brasil*: Hilsdorf (2003); Ghirdelli (1990; 2003; 2006); Xavier, Ribeiro, Noronha (1994); Stephanou & Bastos (2004/2005), etc.; *História da Educação e/ou Pedagogia*: Manacorda (1992); Gadotti (1993); Cambi (1999); Pilleti (1993); Aranha (1989); Ferreira (1996/2001); Sebarroja (2003); Hilsdorf (1998; 2006); Veiga (2007).

<sup>36</sup> Actualmente, la UNILASALLE (Canoas/RS) imparte la disciplina Historia de la Educación en 90 % de los cursos de licenciatura, con la carga horaria de 60 a 72 horas-aula. Se efectuó la inclusión de la disciplina, como obligatoria en los demás cursos, a partir de 1999, en el curso de Filosofía; de 2000 a 2002 en los demás cursos.

objeto «educación» (Cambi, 1999, p. 29). De acuerdo con Nóvoa (1994, p. 28), de esa *diversificación* de perspectivas en la forma de enseñar la disciplina y de justificar su inclusión en los cursos de formación de profesores, resulta una especie de redescubierta de la especificidad de las temáticas escolares, del papel de los diferentes actores educativos y de su experiencia; una tendencia a las prácticas de historia intelectual y cultural, a partir de nuevas concepciones teóricas; una revaloración de los abordajes comparados. Y nos incentiva con la pregunta – «en el pasado, ¿cuáles fueron las motivaciones y los grandes proyectos de la Historia de la Educación y cuáles son, hoy, sus razones de ser?». En la senda de la escritura de la historiografía de la historia de la educación, especialmente de la historiografía de la historia de la educación en Brasil, es esta una historia en construcción... Con desafíos e interrogaciones...

#### 4. Referencias

- Alarcón, P. P.; Ciordia, J. V. (2002). *Historia de La Educación* (Edad Antigua, Media y Moderna). Madrid: UNED.
- Bastos, M. H. C. (2000). Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). *História da Educação*, 4(8), pp.79-110.
- Bastos, M. H. C. (2007). Pedagogias e Manuais: leituras cruzadas. Os manuais de História da Educação adotados no Brasil (1870-1950). Anais... *I Congresso Internacional do Livro Didático: Educação e História*. São Paulo: FEUSP, CD-ROM (28 p.).
- Bastos, M. H. C. (2008). Um manual e suas diferentes apropriações: «Noções de História da Educação» de Theobaldo Miranda Santos (1945). Anais... *V Congresso Brasileiro de História da Educação «O Ensino e a Pesquisa em História da Educação»*. Aracajú/SE: SBHE/UFS, CD-ROM (14 p.).
- Bastos, M. H. C. (2009). *Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878)*. Porto Alegre: PUCRS (mimeo).
- Bastos, M. H. C.; Mogarro, M. J. (2008). Manuais de História da educação em Portugal e Brasil. (Segunda metade do século XIX - Primeira metade do século XX). In M. M. Araújo, G. Inácio Filho (org.), *História Comparada da Educação*. Natal: UFRN; Uberlândia: UFUB.
- Bauab, M. A. R. (1972). *O Ensino Normal na província de São Paulo (1846-1889). Subsídios para o estudo do Ensino Normal no Brasil Império*. São

- José do Rio Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (Doutorado em Filosofia).
- Buisson, F. (dir.) (1878-1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Buisson, F. (dir.) (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.
- Caspar, P. (1998). Histoire de l'éducation. In C. Étévé, P. Champy (dir.), *Dictionnaire de l'éducation et de la formation* (pp. 497-499). Paris: Nathan.
- Caruso, M. (2003). La oficialización del método lancasteriano. América Latina em el contexto del movimiento internacional por la educación mutua. In *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Historia de las ideas, actores e instituciones educativas*. San Luis Potosí/ México, 19 a 23 de mayo 2003. Mimeo. 24 p.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de La raison éducative*. Berne/Suiza: Peter Lang.
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE. Pelotas (11): pp.5-24, abr.
- Choppin, A. (2009). O Manual escolar: uma falsa evidência. Traducción de Maria Helena Camara Bastos. *História da Educação*, 13(27), pp. 9-75.
- Cirne J. F. A. A. (1881). *Resumo da História da pedagogia*. Porto: Livraria Universal de Magalhães e Moniz.
- Compayré, G. (1879). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Tome I e II. Paris: Hachette.
- Compayré, G. (1882). *Histoire de la Pédagogie*. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane.
- Compayré, G. (1911). Pédagogie (Histoire de La). In F. Buisson (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 1546-1550). Paris: Hachette. (Édition Electronique. INRP, 2007).
- Compayré, G. (1898). *Psicologia teórica y práctica aplicada a la educación*. Trad. F. Sarmiento. Paris: Vda. de Ch. Bouret.
- Correia, A. C. L.; Peres, E. (2001). Aprender a ser profesor a través de los libros: representación profesional, currículum escolar y modelos de aprendizaje en los manuales de pedagogía y didáctica para la formación de profesores de enseñanza primaria en Portugal (1870-1950). In Sauter,

- G. O.; Rodríguez, M. S. (org.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Depaepe, M. (1998). Entre Pédagogie et Histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 77, pp. 3-18.
- Dubois, P. Le (2002). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson*. Répertoire biographique des auteurs. Paris: INRP/SHE.
- Dubois, P. (2001). O Dicionnaire de pedagogia et d'instruction primaire de F. Buisson (1878-1887 e 1911. Bíblia da escola republicana. *História da Educação*, 5(9), pp. 59-76.
- Felgueiras, M. L (2008). A História da Educação na relação com os saberes histórico e pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), pp. 483-501.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation em France (1882-1914)*. Bern: Peter Lang.
- Ghiraldelli Jr., P. (1991). *Dilthey e a «História da Pedagogia»*. Raízes da concepção burguesa da história da educação. São Paulo: MGIInformática.
- Ghiraldelli Jr., P. (1994). *Educação e Razão Histórica*. São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Jr., P. (1993). *Três estudos em Historiografia da educação*. Ibitinga/SP: Editora Humanidades.
- Guereña, J.-L.; Ossenbach, G.; Pozo, M.M. (orgs.). (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.
- Kuhlmann Jr., M. (1996). *As Grandes Festas Didáticas. A Educação Brasileira e as Exposições Pedagógicas Internacionais (1862-1922)*. São Paulo: USP/FFCH. Tese.
- Krüger, H. Raul Carlos Briquet. (2002). In: M. L. A. Fávero, J. M. Britto (orgs.), *Dicionário de Educadores no Brasil da colônia aos dias atuais* (pp. 921-924). Brasília: MEC/INEP; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Lopes, E. M. T. (2002). Júlio Afrânio Peixoto. In M. L. A. Fávero, J. M. Britto (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil da colônia aos dias atuais* (pp. 659-663). Brasília: MEC/INEP; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Meirieu, P. (1998). Préface. In C. Gauthier, M. Tardif, (dir.), *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. XI-XIV). Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Molero Pintado, A. (2000). Los Manuales de Historia de la Educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la Educación*, 19, pp. 121-139.
- Morales, G.; Kiss, D.; Guarda, A. (2006). El libro de texto escolar como interventor socio cultural en la construcción de la identidad cultural. *Impulso. Revista de Ciências Sociais e Humanas*, 17(42), pp. 21-28.
- Mota, J.; Lopes, E. M. T.; Cóser, S. M. L. (1994). Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947): ensaio biográfico. In M. M. Herschmann, C. A. Pereira (orgs.), *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30* (pp. 147-179). Rio de Janeiro: Rocco.
- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1998). História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. In J. Magalhães (org.), *Fazer e Ensinar História da Educação em Portugal* (pp. 35-54). Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1996). História da Educação: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, 4(14), pp. 417-434.
- Orlandi, E. (1993). *O Discurso fundador: A formação do País e a construção da Identidade Nacional*. São Paulo: Pontes.
- Paroz, J. (1868). *Histoire Universelle de la Pédagogie, renfermant lês systèmes et lês méthodes d'enseignement des temps anciens et modernes, lês biographies de tous lês pédagogues célèbres Ldéveloppement progressif de l'école depuis la scolastique jusqu'a nos jours la comparasion et la caractéristique des pédagogies anglaise, allemande et français*. Paris: Delagrave.
- Paroz, J. (1981). *Mémoires d'um octogénaire*. Porrentruy: Editions du Pré-Carré.
- Romero, T. R. (2001). *Los manueles de Pedagogia y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1939-1901)*. Madrid: Ed. UNED.
- Rouillet, M. (2001). *Les manuels de Pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres*. Paris: PUF.
- Rousselot, P. (1883). *Histoire de l'éducation des femmes em France*. Paris: Didier (2 volumes).
- Rousselot, P. (1904). *La Pédagogie Féminine. Extraits des principaux écrivains qui ont traité de l'éducation des femmes depuis XVIIe siècle*. Paris: Librarie C. Delagrave.

- Rousselot, P. (1891). *Pédagogie historique, d'après les principaux pédagogues, philosophes et moralistes*. Paris: C. Delagrave.
- Santos, M. T. (2007). Perfil da História da Educação: conflito entre o empobrecimento efectivo e o potencial objectivo. In J. Pintassilgo, J. et al., *A História da Educação em Portugal. Balanço e perspectivas* (pp. 229-252). Porto: Asa.
- Sauter, G. O.; Rodríguez, M. S. (orgs). (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Schriewer, J. (2001). *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Cadernos Prestige, vol. 5. Lisboa: Educa.

## **ANEXO 1**

### **CUADRO 1. MANUALES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (1843-1914)**

- 1843 – Théodore Fritz - Esquisse d'une histoire de l'éducation depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours
- 1858 – A. E. F. Théry – Histoire de l'éducation en France, depuis le V<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours.
- 1862 – Henry Barnard - English Pedagogy
- 1863 – Henry Barnard - German Teachers and Educators
- 1867 – Jules Paroz - Histoire Universelle de la Pédagogie (Francia)
- 1874 – W. N. Hailman - Twelve Lectures on the History of Pedagogy
- 1879 – Gabriel Compayré - Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation em France (Francia)
- 1881 – Francisco Antonio do Amaral Cirne Jr - Resumo da História da Pedagogia (Portugal)
- 1882 – Oscar Browning - Introduction to Education Theories
- 1883 – Gabriel Compayré - Histoire de la Pédagogie (Francia)
- 1883 – José Maria da Graça Afreixo – Apontamentos para a História da pedagogia (Portugal)
- 1886 – F.V.N.Painter - A History of Education (EE. UU.)
- 1886 – C. Issaurat – La Pédagogie: son evolution et son histoire (Francia)
- 1888 – E. Damseaux – Histoire de la Pédagogie à l'usage des élèves des écoles normales et membres du corps enseignement (Francia)
- 1890 – R.H.Quick - Essays on Educational Reformers
- 1891 – Paul Rousselot - Pédagogie Historique (Francia)
- 1892 – Joseph Payne - Lectures on the History of Education
- 1892 – Samuel G. Williams - The History of Modern Education
- 1895 – James P. Munroe - The Educational Ideal
- 1898 – Charles Letourneau - L'Évolution de l'éducation (Francia)
- 1899 – Levi Seeley - History of Education
- 1900 – Thomas Davidson - A History of Education (EE. UU.)
- 1902 – Ellwood Cubberley - Syllabus of Lectures on the History of Education (EE. UU.)
- 1902 – E.L.Kemp - History of Education
- 1902 – Paul Monroe - Source Book of the History of Education (EE. UU.)
- 1902 – K. A. Schmidt - Geschichte der Erziehung (Alemania)
- 1903 – C. O. Bunge - Evolución de la educación (España)
- 1903 – S. S. Laurie - History of Educational Opinion from the Renaissance
- 1904 – T. Ziegler – Geschichte der Pädagogik (Alemania)
- 1905 – Paul Monroe - A Text-Book of the History of Education
- 1905 – O. Browning – A History of Education Theory (EE. UU.)
- 1906 – François Guex - Histoire de l'Instruction et de l'Éducation (Francia)
- 1907 – Paul Monroe - A Brief Course in the History of Education (EE. UU.)
- 1909 – P. Barth - Geschichte der Pädagogik der Erziehung (Alemania)
- 1910 – T. Davidson – História de la educación (España – Traducción)
- 1911 – 13 – Paul Monroe - Cyclopedie of education (EE. UU.)
- 1911 – Ramón Ruiz Amado – Historia de la Educación y la Pedagogía (España)
- 1912 – C. S. Parker – History of Modern Elementary Education (EE. UU.)
- 1912 – Sante Giuffrida – Storia della Pedagogia (Italia)
- 1912 – Adalberto Morgana – Storia della Pedagogia (Italia)
- 1912 – François Guex – (traducción española)
- 1913 – P. Graves – History of Education before Midle Age.
- 1913 – Heinrich Baumgartner – Geschichte der Pädagogik (Alemania)

## ANEXO 2

### SUMARIO DE LA OBRA DE THÉODORE FRITZ *Esquisse d'une Histoire de l'éducation* (1843)

Préface

LIVRE SIXIÈME – HISTOIRE DE L'ÉDUCATION.

Observations préliminaires

CHAPITRE PREMIER. Introduction, Bibliographie (L'éducation avant le christianisme)

CHAPITRE II. L'éducation chez les peuples sauvages

CHAPITRE III. Chinois

CHAPITRE IV. Indiens

CHAPITRE V. Éthiopiens, Égyptiens

CHAPITRE VI. Perses

CHAPITRE VII. Grecs

CHAPITRE VIII. Romains

CHAPITRE IX. Hébreux (L'éducation depuis Jésus-Christ)

CHAPITRE X. Jésus-Christ et le christianisme jusqu'à la grande migration des peuples

CHAPITRE XI. Les Arabes

CHAPITRE XII. Les chrétiens d'Occident depuis la grande migration des peuples jusqu'à Charlemagne

CHAPITRE XIII. L'éducation sous Charlemagne

CHAPITRE XIV. Depuis Charlemagne jusqu'à la renaissance des lettres

CHAPITRE XV. L'empire d'Orient

CHAPITRE XVI. Chevalerie, troubadours, minnesinger

CHAPITRE XVII. Depuis la renaissance des lettres jusque vers la fin du dix-septième siècle

CHAPITRE XVIII. Depuis el fin du dix-septième siècle jusque vers el fin du dix-huitième

CHAPITRE XIX. Coup d'oeil sur l'éducation au dix-neuvième siècle, dans les différentes parties du monde

1° Océanie

2° Afrique

3° Asie

CHAPITRE XX. 4° Amérique

CHAPITRE XXI. 5° Europe

A. Midi: Espagne et Portugal

Italie

Grèce

CHAPITRE XXII. B. L'Est et le Nord: Russie

Suède et Norwège, Dannemark et Islande

Grande-Bretagne et Irlande

CHAPITRE XXIII. C. Le centre: Pays-Bas, Allemagne, Suisse

CHAPITRE XXIV. Le centre, suite et fin: France

## **ANEXO 3**

### **SUMARIO DE LA OBRA DE CIRNE JUNIOR** *Resumo da História da Pedagogia (1881, 192p/210p)*

Advertencia

Capítulo 1. La educación en la Antigüedad

Capítulo 2. La educación en la Edad Media

Capítulo 3. La educación en el siglo XVI

Capítulo 4. La educación en el siglo XVII

Capítulo 5. La educación en el siglo XVIII

Capítulo 6. La educación en el siglo XIX

Apéndice: Un ejemplo de método socrático.

## ANEXO 4

### SUMARIO DE LA OBRA DE JULES PAROZ *Histoire Universelle de la Pédagogie (1868)*

PREMIÈRE PARTIE: de l'éducation chez les peuples places em dehors de la religion révélée.  
Les peuples sauvages  
De l'éducation ches les Chinois  
De l'éducation ches les Indous  
Les anciens Egyptiens  
De l'éducation ches les anciens Perses  
De l'éducation ches les Phéniciens  
Les Grecs. La religion, la musique, la gymnastique, les Spartiates, les Athéniens, Platon, Aristote.  
Les Romains  
SECONDE PARTIE: De l'éducation ches les peuples soumis à l'influence de la religion révélée.  
De l'éducation ches les Juifs  
- Sentences tirées du Livre des Proverbes  
- Sentences tirées de l'Écclésiastique  
De l'éducation chez les peuples chrétiens.  
Première Époque – Le Moyen Age  
Sainte Monique  
Le monachisme  
Charlemagne  
La Chevalerie  
La bourgeoisie  
La scolastique  
Réflexion sur la scolastique et le moyen age  
Deuxième Époque – La Renaissance  
La renaissance em Italie  
- Le Dante  
- Boccace  
- Pétrarque  
Victorin de Feltré  
L'Allemagne et les Pays-Bas  
- Les Jérômites  
- Jean de Wessel Rodolphe Agricole  
- Alexandre Hégius, Rodolphe Lange  
- Hermann de Busch  
Erasme  
Jean Reuchlin, Thomas Platter  
Coup d'oeil general  
TROISIÈME PARTIE – Temps Modernes : De la Réformation à Pesatalozzi (XVI, XVII et XVII e siècle)  
I. Courant protestant au XVI e siècle  
Luther  
- Instruction Publique  
- Education Domestique

Philippe Mélancton

Valentin Friedland Trotzendorf

Sturm

II. Courant Catholique au XVI siècle et au XVII siècle (commencement du XVIII siècle)

Les Jésuites

Charles Borromée

Joseph de Calasenz

Port-Royal

Jean-Baptiste de la Salle

Fénelon - Traité de l'éducation des filles

Rollin – Son traité des études

I. Courant essentiellement Philosophique (XVI, XVII et XVIII siècle)

Les littératures modernes. Les sciences naturelles. La philosophie Bacon et Descartes.

Michel Montaigne

Wolfgang Ratich

Jean Amos Comenius

Locke

Auguste Hermann Franke – Instructions sur la manière d'exercer la discipline dans l'école

Le réalisme et les écoles réales em Allemagne

Jean-Jacques Rousseau

- Coup d'oeil sur l'avié, les écrits et les principes de Jean-Jacques Rousseau

- Émile. Livre I. Les deux premières années

Livre II. Enfance d'Émilie

Livre III. Douze à Quinze

Livre IV. L'adolescence; profession de foi du vicaire savoyard

Livre V. Sophie ou la femme.

- Remarques et réflexions sur les principes de Rousseau.

Basedow et les philanthropes

QUATRIÈME ÉPOQUE: Temps Actuels

Pestalozzi

- Enfance et premières années de Pestalozzi

- Neuhof

- Temps de recueillement

- *Leonard et Gertrude*

- Stanz

- Berthoud

- *Comment Gertrude instruit ses enfants*: méthode de Pestalozzi

- Pestalozzi depute. Münchenbuchsée. Yverdon.

- *Le Chant du Cygne*

- Dernières années de Pestalozzi

- Coup d'oeil rétrospecti

Pédagogie Anglaise

1. André Bell et John Lançaste, promoteurs de l'enseignement mutuel

2. Hamilton: méthode pour l'enseignement des langues

3. L'école et l'éducation et Angleterre

4. États-Unis. Importance de l'écoledans l'Union américaine. L'école primaire. Etablissements supérieurs et scientifique. Colléges. Etablissements de bienfaisance

5. Caractéristique de la pédagogie anglaise

## Pédagogie Allemande

Réveil de la pensée pédagogique

Les écoles allemandes: les écoles populaires, les creches, les salles d'asile, Froebel et les jardins d'enfants

Les orphelinats: les maisons pour enfants vicieux, aveugles, sourds-muets, crétins, etc.

Les écoles scientifiques

Des plans d'étude; besoin de réforme

De l'enseignement dans les écoles populaires: l'enseignement intuitif. La lecture. La langue maternelle. Le calcul et la géométrie. L'écriture. Le dessin. Le chant. La religion. La géographie. L'histoire. L'instruction civique. L'étude de la nature. Le français et l'anglais. Les ouvrages du sexe. La gymnastique.

Des méthodes d'occupation

Principaux pédagogues allemands:

- Les empiriques et praticiens: Schwarz, Curtmann, Niemeyer, Dinter, Diesterweg, Graefe, Stephani, Kellner, Sailer, Overberg.

- Les psychologues (et anthropologues): Herbart, Stoy, Beneke, Gall, Charles Schmidt.

- Les théologiens: Dursch, Palmer.

7. De quelques autres auteurs qui ont écrit sur la pédagogie, et lui ont fait faire des progrès en Allemagne (philosophes, poètes, historiens, hommes d'Etat et médecins)

8. Caractéristique de la pédagogie allemande

## Pédagogie Française

Introduction et plan

Jacotot

Le père Girard: son cours éducatif de langue maternelle

Naville

Du mouvement pédagogique actuel et de l'état de l'instruction publique dans les pays de langue française

La France

La Révolution Française

L'Empire

La restauration

Régime orléaniste

Période actuelle: second Empire (1848-1867)

Réforme de l'enseignement (loi du 15 mars)

Du régime alimentaire dans les lycées

Enseignement Supérieur

Enseignement secondaire spécial (professionnel)

Ecoles primaires

Ecoles normales

Des cours d'adultes

Des établissements de bienfaisance

La Suisse Romande

La Belgique

Des ouvrages d'enseignement

Matériel scolaire. Maison d'école. Matériel des classes.

Coup d'oeil sur les principaux pédagogues français modernes

Caractéristique de la pédagogie française.

Conclusion

## ANEXO 5

SUMARIO DE LA OBRA DE GABRIEL COMPAYRÉ – *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (Librairie Hachette, 1879, Tome I e II).

Tome I (490p.)

Préface

Introduction: Revue générale de l'histoire de l'éducation das l'Antiquité et au Moyen Age (l'éducation em Grèce; l'éducation à Rome; L'éducation chez les Pères de l'Eglise et au moyen âge).

Livre Premier. Les Réformateurs de l'Éducation au Seizième Siècle

Chapitre Premier. Rabelais.

Chapitre II. Montaigne.

Chapitre III. Érasme et la Renaissance, Ramus et la Reforme.

Livre Deuxième. Les Grandes Corporations Enseignantes

Chapitre Premier. Les Jésuites.

Chapitre II. L'Oratoire.

Chapitre II. Les Jansénistes

Livre Troisième. L'Éducation au dix-spetième Siècle.

Chapitre Premier. L'Éducation des princes

Chapitre II. L'Éducation des femmes.

Chapitre III. L'Esprit philosophique dans l'éducation.

Livre Quatrième. L'Université de Paris et ses reformes sucessives.

Chapitre Premier. Les Statuts de Henri IV et l'histoire de l'Université de Paris au dix-septème siècle.

Chapitre II. Rollin et le Traité des etudes.

Tome II (490 p.)

Livre Cinquième. Rousseau, ses précurseurs, ses disciples.

Chapitre Premier. L'éducation au dix-huitième siècle et les précurseurs de Rousseau.

Chapitre II. Jean-Jacques Rousseau.

Chapitre III. Les disciples et les contradicteurs de Rousseau.

Livre Sixième. Les philosophes du dix-huitième siècle.

Chapitre Premier. Dumarsais et Condillac.

Chapitre II. Diderot et Helvétius.

Livre Septième. Les origines de l'esprit laïque dans l'éducation et le mouvement parlementaire de 1762.

Chapitre Premier. L'expulsion des jésuites. La Chatolais.

Chapitre II. Organisation nouvelle des études. Rolland.

Livre Huitième. La Révolution Française.

Chapitre Premier. L'Assemblée constituante. Le projet de Mirabeau et le rapport de Talleyrand.

Chapitre II. L'Assemblée législative et Condorcet.

Chapitre III. La Convention. Les utopies et les oeuvres.

Livre Neuvième. Le dix-neuvième siècle et l'avenir de l'éducation.

Chapitre Premier. L'Université de France et les théories de l'éducation au dix-neuvième siècle.

Chapitre II. Esquisse d'une théorie de l'éducation.

Appendice.

Index

## ANEXO 6

### SUMARIO DE LA OBRA DE GABRIEL COMPAYRÉ

*Histoire de la Pédagogie* (Librairie Classique Paul Delaplane, 1882, 487 p.)

Introduction

Leçon Première. L'éducation dans l'antiquité

Leçon II. L'éducation chez les Grecs

Leçon III. L'éducation à Rome

Leçon IV. Les premiers siècles de l'ère chrétienne et le moyen âge

Leçon V. La Renaissance et les theories de l'éducation au seizième siècle. Érasme, Rabelais et Montaigne

Leçon VI. Les origins protestants de l'enseignement primaire. Luther et Comenius

Leçon VII. Les congregations enseignentes. Jésuites et jansénistes

Leçon VIII. Fénelon

Leçon IX. Les philosophes du dix-septième siècle: Descartes, Malebranche et Locke

Leçon X. L'éducation des femmes au dix-septième siècle. Jacqueline Pascal et Mme de Maintenon

Leçon XI. Rollin

Leçon XII. Les origins catholiques de l'enseignement primaire. La Salle et les frères des Écoles chrétiennes

Leçon XIII. Rousseau

Leçon XIV. Les philosophes du dix-huitième siècle: Condillac, Diderot, Helvétius et Kant

Leçon XV. Les origins de l'éducation laïque et nationale em france. La Chatolais et Rolland

Leçon XVI. La Révolution: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet

Leçon XVII. La Convention: Lakanal et Danou

Leçon XVIII. Pestalozzi

Leçon XIX. Les continueurs de Pestalozzi: Froebel, le P. Girard

Leçon XX. La pédagogie féminine

Leçon XXI. La théorie et la pratique de l'éducation au dix-neuvième siècle

Leçon XXII. La science de l'éducation. Herbert Spencer et Alexandre Bain.

### ANEXO 7

#### SUMARIO DE LA OBRA DE PAUL ROSSEULOT.

*Histoire de l'éducation des femmes em France* (1883).

Premier volume

Introduction

Chapitre I. Le Christianisme

Chapitre II. La Société féodale

Chapitre III. La renaissance et la Reforme

Chapitre IV. L'Éducation des femmes et la littérature au XVIIe siècle

Chapitre V. L'Éducation des femmes et la Renaissance religieuse au XVIIe siècle

Chapitre VI. Fénelon et le Traité de l'éducation des filles.

Seconde volume

Chapitre VII. Madame de Maintenon et la maison de Saint Cyr

Chapitre VIII. L'Éducation monastique au XVIIIe siècle

Chapitre X. La Révolution Française

Chapitre XI. Le XIXe siècle

Conclusion

## ANEXO 8

### SUMARIO DE LA OBRA DE PAUL ROSSEULOT

#### *Pédagogie historique, d'après les principaux pédagogues, philosophes et moralistes (1891)*

Introduction. L'éducation et la science de l'éducation (la importancia de la educación; qué se entiende por pujanza de la educación; la educación y la instrucción; la instrucción y la moralización; el objeto de la educación, definiciones; la naturaleza y la educación; la necesidad de una ciencia de la educación; las bases psicológicas de la ciencia de la educación.

Fragments de auteurs (el sumario de la introducción tiene estos subtítulos, en el inicio acompañados de una síntesis de lo que se debe entender por cada uno. Para cada ítem, el autor agrega fragmentos de los autores que seleccionó).

Première Partie. L'éducation Physique.

Chapitre Premier. Les corps et l'âme (La dualidad de la naturaleza humana; la necesidad de la educación física; la armonía entre la educación del cuerpo y la del alma). Extraits de: Platão, Erasmo, Montaigne, Rabelais, Bousset, Locke, Rousseau, Gabanis, Herbert Spencer, Bain, Jules Simon.

Chapitre II. L'hygiène pédagogique (el régimen higiénico; los juegos y los ejercicios físicos, la gimnasia, un sistema de educación física en el siglo XVIII)

Deuxième Partie. L'éducation intellectuelle

Chapitre Premier. Les principes de l'éducation intellectuelle (el objeto de la educación intelectual; las relaciones de la educación intelectual y de la educación moral; la educación intelectual puede comenzar desde la primera edad).

Chapitre II. L'éducation des sens.

Chapitre III. L'attention

Chapitre IV. La mémoire et l'association des idées. (la memoria; la asociación de ideas)

Chapitre V. L'imagination

Chapitre VI. L'abstraction et la généralisation

Chapitre VII. Le jugement et le raisonnement

Chapitre VIII. La méthode (la cuestión de los métodos atractivos. Los argumentos a favor y en contra; el objeto y los principios del método)

Troisième Partie. Les méthodes d'enseignement.

Chapitre Premier. Les leçons de choses (el objeto y el método de las lecciones de cosas; ejemplos de lecciones de cosas)

Chapitre II. La langue maternelle (el carácter de esta enseñanza, la escritura y la lectura; la enseñanza de la escritura; la enseñanza de la lectura; la lectura expresiva y la lectura explicada; el gusto por la lectura y por los libros de lectura; los ejercicios de recitación; los ejercicios de composición; la enseñanza gramatical)

Chapitre III. La géographie et l'histoire

Chapitre IV. L'enseignement scientifique (las ciencias exactas; las ciencias experimentales)

Chapitre V. La culture Supérieure (el arte en la escuela; la instrucción cívica; instrucción moral)

Quatrième Partie. L'éducation Morale.

Chapitre Premier. La nature morale de l'homme (objeto y dificultades de la educación moral; si la naturaleza humana es mala o buena; la actividad; el hábito)

Chapitre II. La culture da sensibilité (los sentimientos morales; los sentimientos intelectuales)

Chapitre III. L'éducatio de la volonté (el aprendizaje de la obediencia; la formación del carácter)

Chapitre IV. L'éducation de la conscience (la necesidad de la educación de la consciencia; la cultura de la consciencia)

Chapitre V. La discipline (los principios de la disciplina; las recompensas; las puniciones, el profesor – cualidades intelectuales y morales; la misión de un buen maestro).

## CAPÍTULO 7

# TENDENCIAS DE LA ENSEÑANZA Y DE LA INVESTIGACIÓN EN CEARÁ EN EL CAMPO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

*Maria Juraci Maia Cavalcante<sup>2</sup>*

### 1. Introducción

**E**ste estudio busca indicar las tendencias de la enseñanza de Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Ceará (Faced-UFC), durante los últimos 40 años, destacando la orientación pedagógica, la historiografía adoptada, la relación con la práctica de investigación y recorte diferenciado para los cursos de grado y postgrado.

---

<sup>1</sup> La traducción del texto al español de lo Capítulo 7 corresponde a la traductora oficial Maria Célia Romes de Lima.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Oldenburgo/Alemania; Postdoctora en Historia Política y Educacional en la Universidad de Colonia/Alemania y en Historia Educacional en la Universidade de Lisboa/Portugal. Profesora Titular de la Universidad Federal de Ceará. Contacto: juramaia@hotmail.com.

Comenzaremos por resaltar la necesidad de una investigación más profunda y sistemática sobre el pasado del área como parte del ordenamiento curricular de la referida institución, donde se sabe, hay un rico acervo de documentos, testimonios y vivencias de antiguos alumnos y profesores a ser organizado, lo cual solo ha sido utilizado por raras e aisladas iniciativas de estudios sociológicos para tratar, por ejemplo, el recorrido más general de su curso de Pedagogía, en la perspectiva político-pedagógica, como es el caso de la tesis de maestría de Maria Estrela de Araújo Fernandes, defendida en 1990, junto a su Maestría en Educación Brasileña (Fernandes, 1990). Destacamos, por tanto, que desde varias perspectivas, la historia de esta Facultad aún está por configurarse, lo que impide en el momento la oferta de una visión más orgánica acerca de la enseñanza y de la investigación en el ámbito de la Historia Educacional<sup>3</sup>.

Así, para entrar en la discusión propuesta por esta Mesa, utilizaremos algunas evidencias dispersas encontradas en documentos, programas de curso, relatos orales de ex alumnas y experiencias de profesores de la Faced/UFC, sabiendo que allí la Historia Educacional funcionó como área de fundamentación siempre presente, desde su fundación, aunque sometida a otras ciencias de la educación, como es el caso de la Psicología y de la Sociología, bien como a la Filosofía, habiendo acompañado históricamente tendencias más generales del área perfiladas en el ámbito nacional. En el documento «Linhas e Projetos de Investigación da Universidade Federal do Ceará - 1978/I», citado por Marchetti (1980, p. 274), el Departamento de Educación de entonces presenta cinco grandes áreas de investigación:

---

<sup>3</sup> Recorriendo a la historia de la organización de la Universidade Federal do Ceará, creada en 1955 y registrada por Martins Filho (1996), su fundador, y en estudios de Marchetti (1980) y Cavalcante (2005), encontramos el Departamento de Educación y Cultura como «órgano de cúpula» dirigido por el Profesor Valnir Cavalcante Chagas, así como el acto de creación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, a principios de los años 1960, «como resultado objetivo del III Seminario de Profesores, que inicia una experiencia pionera en el Nordeste, pretendiendo ser una unidad básica de cultura para toda la Universidad» (Marchetti, 1980, p. 115), donde el área de educación se instalará hasta llegar, en 1966, la reforma que extinguirá el régimen de cátedras e instalará el sistema departamental, estructura en que el área de educación pasará a ser clasificada como parte integrante del Centro de Estudios Sociales Aplicados, al lado de las áreas de Derecho, Economía y Contabilidad, apartándose del núcleo de Humanidades, lo que llevará, después, a la creación de la forma actual de Facultad, compuesta por los departamentos de Fundamentos de Educación, Teoría y Práctica de Enseñanza y Estudios Especializados, responsables de los cursos de grado en Pedagogía, Educación Física y Educación musical e de maestría y doctorado que actualmente integran su Programa de Postgrado en Educación Brasileña.

1) Psicología de la Educación – La noción de conservación del niño; 2) Educación Brasileña – Los hechos, leyes, ideas y valores en la educación brasileña; 3) Administración escolar – La Evaluación de las Pasantías Supervisadas en Administración Escolar, Sistema Administrativo usado por el Departamento de Educación del C. E. S. A. de la UFC, La integración y la intercomplementariedad en la red de enseñanza de primer y segundo grados en el área central de Fortaleza; 4) Metodología y Currículo; 5) Medidas Educativas y Evaluación.

Llama la atención que el proyecto de investigación en *Educación Brasileña* allí contenido se refiera a temas vinculados a *hechos, leyes, ideas y valores en la educación brasileña*, lo que nos remite a una visión supuestamente tradicional del área, basada en la factualidad de la acción política gubernamental, configurada en legislaciones y reformas administrativas, al lado de la perspectiva de una historia de las ideas asentada en grandes corrientes filosóficas y pedagógicas.

Recordamos que en las décadas de 1960/70, en la situación político dictatorial entonces vigente, al ser trazadas la reforma universitaria de 1968 y la Ley 5692/71, que trató la enseñanza de primer y segundo grados, uno de los educadores más prominentes que se ocupó de las mencionadas reformas de la enseñanza fue el ex director del Centro de Educación y Departamento de Educación de la Universidade Federal do Ceará, el profesor Valnir Cavalcante Chagas<sup>4</sup>, sobre el cual encontramos, entre otros, en la página virtual de la Secretaría de Comunicación de la Universidade de Brasília, un registro que merece ser destacado, datado de 05/07/2006, en forma de obituario:

---

<sup>4</sup> En el boletín de la Asociación Brasileña de Mantenedoras de la Enseñanza Superior (ABMES) también encontramos la noticia de la muerte del Profesor Valnir Chagas, acompañada de una pequeña biografía: MUERE VALNIR CHAGAS. Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, nacido en Morada Nova, Estado de Ceará, el 21 de junio de 1921, falleció el día 4 de julio de 2006. *Bacharel* en Derecho y Licenciado en Pedagogía, se destacó como profesional de la enseñanza de la lengua portuguesa y como educador. Actuó en el Consejo Federal de Educación (1962-1976) y contribuyó a la génesis y reglamentación del sistema brasileño de educación. Fue uno de los principales autores de la reforma universitaria de 1968 y de la reforma de la enseñanza de primer y segundo grados. Valnir fue también uno de los fundadores de la Universidade de Brasília (UnB), en cuya Facultad de Educación impartió clases por varias décadas, antes de jubilarse, en 1991. Sus trabajos desbordaron las dimensiones de su estado natal para alcanzar el ámbito nacional. Cualquiera que sea la polémica en torno de la obra de Valnir Chagas, no se puede dejar de reconocer en ellas sus innegables calidades: inteligencia privilegiada y la capacidad de trabajar, de forma competente y ética, con la historicidad de la cultura brasileña. (Comparar con <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Jornal/92/pag03.asp>)

Valnir Chagas - 21/06/1921 \* - 04/07/2006 †

Con pesar informamos el fallecimiento, el día 4 de julio, del Profesor Raimundo Valnir Cavalcante Chagas. Cearense ilustre (nacido en Morada Nueva, el 21 de junio de 1921), Valnir Chagas, *bacharel* en Derecho y Licenciado en Pedagogía, se destacó como profesional de la enseñanza de la lengua vernácula y educador emérito. Publicó varios libros —el primero, *Didáctica Especial de Lenguas Modernas*, tuvo el prefacio escrito por Anísio Teixeira— y colaboró en la creación y desarrollo de la Universidade Federal do Ceará, en particular de la Facultad de Educación de la UFC. Sus trabajos desbordaron las dimensiones de su estado natal para alcanzar el ámbito nacional. Actuó largamente en el Consejo Federal de Educación (1962-1976), contribuyendo a la génesis y reglamentación del sistema brasileño de educación. Fue uno de los principales autores de la reforma universitaria de 1968 y de la reforma de la enseñanza de primer y segundo grados, esta última institucionalizada por medio de la Ley n° 5.692/71. El profesor Valnir fue también uno de los sistematizadores de la Universidade de Brasília (UnB), en cuya Facultad de Educación también impartió clases por varias décadas, antes de jubilarse, en 1991. Cualquiera que sea la polémica en torno de su obra, se debe reconocer que en ella hay una inteligencia privilegiada, la capacidad de trabajar con la historicidad de la cultura brasileña y la intención de contribuir a su progresiva humanización. Sus amigos, y especialmente quienes tuvieron el privilegio de ser sus alumnos o colegas en la Facultad de Educación, no olvidan el brillo de su conocimiento y la elegancia como se colocaba al servicio del aprendizaje.

La destacada *capacidad de trabajar con la historicidad de la cultura brasileña* de Valnir Chagas, a que se refiere el obituario, tiene importancia crucial para los fundamentos de este ensayo porque su libro «Educação Brasileira: O Ensino de 1ª e 2ª Graus: Antes, Agora e Depois»<sup>5</sup>, contiene, además de una fundamentación de las ideas reformistas por él defendidas, una concepción de educación vinculada justamente a esa historicidad y especificidad de la cultura nacional, aunque él haya recibido también fuerte influencia del ideario tecnocrático estadounidense, lo que se puede reconocer fácilmente en el contenido y formato de las reformas en las cuales colaboró. Se trata de un libro, por otro lado, que parece condensar su experiencia como profesor e intelectual del campo educacional, por haber sido uno de los encargados de la creación de la propia área de Educación en la Universidade do Ceará y, por lo tanto, portador de una cultura pedagógica que expresa un horizonte intelectual de la época, que dejó huellas sustanciales en la cultura

---

<sup>5</sup> Chagas (1978). La segunda edición fue producida por la misma editorial, en 1984, como se puede ver en indicación del INEP, al lado de otros libros de Chagas (1966, 1976, 1978, 1984). Una tercera edición de su libro fue lanzada, en 2000, por la Editora Cortez de São Paulo.

curricular y de enseñanza de la institución estudiada e hizo fieles discípulos entre sus alumnos, luego profesores<sup>6</sup>.

## **2. La Enseñanza de Historia de la Educación en las décadas de 1970/80**

Tras su publicación, en 1978, el libro de Chagas fue uno de los más usados manuales en el curso de Pedagogía de la UFC. Sus decenas de ejemplares depositadas en la Biblioteca de esta facultad, hoy incorporada a la Biblioteca de Humanidades de la UFC, mostraban en la década de 1990 un aspecto envejecido debido al intenso manuseo y frecuencia de lectores, resultado de su incorporación a la lista bibliográfica de los programas de estudio relativos al dominio de la disciplina de Estructura de Enseñanza de 1.<sup>er</sup> y 2.<sup>o</sup> grados, tan caro a los cursos de Pedagogía en las décadas de 1970 y 1980. La parte histórica del libro de Chagas también ofrecía una noción de Historia Educacional, porque a su estructura sigue un modelo temporal que articula pasado-presente-futuro y justifica la certeza de que solo se podría entender bien el «ahora» y el «después» de la educación basándose en lo que él denomina «antes».

Son treinta y nueve páginas para la presentación de lo que Chagas llama «antecedentes y condicionantes de la práctica actual», resumiendo cuatro siglos de Historia de la educación en Brasil, basándose en la tríada temporal de su historia política: Colonia-Imperio-República. Considera la acción de la Compañía de Jesús como hito fundador de la educación brasileña. Sus autores de referencia son Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, João Capistrano de Abreu, Serafim Leite, Sérgio Buarque de Holanda, Laerte Ramos de Carvalho, Celso Furtado, Afrânio Coutinho, Leonel Franca, Luiz Alves de Matos, Tito Lívio Ferreira y Frei Basílio Roewer. Compara el largo tiempo comprendido por las fases colonial e imperial con la fase republicana, para decir que la construcción de la escuela en Brasil estaba «adquiriendo contornos más nítidos» en las cuatro décadas tras la caída del Imperio y mayor consistencia nacional tras la revolución de 1930, articulada con la construcción de la economía nacional.

---

<sup>6</sup> El Nhime-Faced/UFC delineó 3 proyectos de investigación sobre las siguientes temáticas: 1) Historia de la creación y vida de la UFC; 2) Historia de la Pedagogía en Ceará: conflicto de ideas entre la visión de Lauro de Oliveira Lima y Valnir Chagas, en las décadas de 1950 a 1970; 3) Historia y Memoria de la Faced/UFC: alumnos, empleados y profesores. Los 3 proyectos están en curso.

Sobre la atmósfera reinante en el curso de Pedagogía de la UFC, en la misma década en que Chagas escribe el famoso libro en Brasília, explicando a sus críticos el significado de la reforma educacional en marcha, presentamos el testimonio de una ex alumna del Departamento de Educación de la UFC, Maria de Lourdes Cavalcante Peixoto, que realizó sus estudios de grado en Pedagogía con habilitación en Supervisión Educacional, en el período comprendido entre 1972 y 1976:

en la carrera de grado, las disciplinas del área de Historia de la Educación eran, en general, distantes de la realidad educacional de nuestro país y en algunos momentos interesantes, pues originaban curiosidad sobre la forma de organización de la educación de otras civilizaciones y de culturas occidentales que iluminaron nuestra educación, como Francia, Inglaterra y de nuestro colonizador, asumiendo carácter más ilustrativo que formativo. Posteriormente, estos contenidos fueron retomados en la disciplina Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza, en que Sistemas Educativos de Europa, de Japón, entre otros, fueron estudiados. Tuvimos como profesores Luciano Gaspar, del Curso de Letras, responsable de la disciplina Historia de la Educación I; y Ernesto Neves, de la disciplina Evolución de la Historia de la Educación del Departamento de Educación. El método de enseñanza y la evaluación del aprendizaje eran unidos en un tono de la reproducción en que el profesor hablaba y registraba esquemas en la pizarra siempre orientado por notas de clases – cuadernos que sintetizaban el saber docente. Estas notas eran profundizadas con la lectura del libro básico, disponible en la biblioteca del departamento, con destaque para el autor Luziriaga. Teníamos exámenes con preguntas y respuestas de naturaleza objetiva y algunas cuestiones subjetivas que permitían realizar un análisis comparativo de la historia educacional de los pueblos estudiados. En lo que se refiere a Brasil, estudiábamos la evolución de la educación brasileña en una línea cronológica, a partir de los Jesuitas... y por motivo de tiempo o de interés o por ausencia de investigaciones no fue trabajada la historia de la educación en Ceará. En aquella época, el alumno no tenía la visión de totalidad de su proyecto formativo y, de esta forma, no sabía qué solicitar - seguía el programa preestablecido por el profesor. Quien anunció la necesidad de estudiar la Historia de la Educación en Ceará fue la profesora de Sociología de la Educación, Dra. Zélia Sá V. Camurça, que también integraba el Instituto Histórico de Ceará. Desde su punto de vista, para entender lo social, teníamos que estudiar la historia situada. El contexto político en que se dio mi formación aún era cerrado y la Ley 5692/71 era la gran novedad. Las clases magistrales paulatinamente fueron sustituidas por estudios orientados y trabajos en equipo, dada la influencia estadounidense de la tecnología educacional implementada por docentes que habían recién cursado postgrado en Estados Unidos. Paulo Freire era leído fuera del aula, en los bancos aislados del bosque de la Facultad. Dos áreas eran prioritarias en la formación: la

Psicología y la Sociología. La investigación estaba presente en estas áreas con base en aplicación de tests, con orientación cuantitativa y cualitativa de la estadística, referencia para interpretación de los hallazgos psicopedagógicos y sociológicos advenidos de las investigaciones realizadas con la participación de estudiantes, prioritariamente en contextos escolares. Ingresé a la Maestría en 1980, en la cual la Historia de la Educación era trabajada en la disciplina de Educación Brasileña, de modo muy similar a lo que habíamos estudiado en la carrera de grado. Como en la carrera de grado, la concentración de los estudios se dio en las Teorías de la Educación, Estadística y Psicología de la Educación.

Si la visión de Historia Educacional predominante en las décadas de 1960/70 oscila entre la historia de las ideas pedagógicas y la evolución de la educación brasileña, en la década siguiente, no solo permanecerá la misma, como también caerá demasiado en prestigio, por su persistente carácter preambular para el entendimiento del presente y uso de una didáctica tradicional por los profesores del área. Con la redemocratización de Brasil, en los años 1980, al lado de la recién creada Maestría en Educación en la UFC, en 1978, los cursos de Pedagogía serán reformulados en sus currículos, dando énfasis a la enseñanza de sociología y política, fundamentadas en el marxismo, en detrimento de la Psicología. Así, los viejos manuales de pedagogía e historia educacional van a concurrir con estudios sobre la Política Educacional y la enseñanza de Historia de la Cultura e Ideas pedagógicas, en su sentido clásico, llegó a convertirse en objeto de intensas disputas ideológicas internas. El cuerpo docente de la Facultad recibió nuevos profesores, más sintonizados con la corriente marxista y en esa disputa ideológica los integrantes de los tres departamentos serán divididos por el discurso y debate político y electoral interno, hacia 1987/88, en tres grupos: conservadores, eclécticos y dogmáticos. Esa constelación política es esencial para que podamos situar el trayecto de la enseñanza de historia educacional en la Faced/UFC.

El Departamento de Fundamentos de la Educación siguió siendo responsable del área de Historia de la Educación, en el ámbito de la carrera de grado en Pedagogía, mientras el Departamento de Estudios Especializados se encargó de la enseñanza de Política Educacional, en la carrera de grado y en el curso de maestría. Dicha división adquiriría más significado en el interior del curso de Maestría en Educación Brasileña, en el cual la enseñanza en esta área, bajo la influencia de la base teórica marxista, transformaría la dimensión histórica de la educación brasileña en discusión contemporánea vinculada a la visión de que «los límites impuestos por el modo de producción capitalista

impiden la emancipación política y educacional de la clase trabajadora». Esa diferenciación también estaría presente en la organización de los grupos de trabajo en el congreso anual de la Asociación de Postgrado en Educación (Anped), en los demás programas de postgrado en educación en Brasil y aun recibiría reflejos de la discusión sindical de las Asociaciones Docentes en proceso de organización en las universidades públicas, durante los primeros años de la década de 1980. En realidad, la división de enfoques teóricos entre conservadores y marxistas resultó del cambio político en marcha en Brasil con el fin de la dictadura militar y el comienzo de la fase de redemocratización.

Veamos el testimonio de una ex-alumna del curso de Pedagogía de la UFC, Zuleide Fernandes de Queiroz, que lo integra, en el período 1983-1986:

Fui alumna de la Facultad de Educación de la UFC, en el Curso de Licenciatura en Pedagogía en el período 1983-1986. Me acuerdo muy bien que en ese período tuvimos una gran huelga de las instituciones federales que nos llevó a la pérdida del primer semestre de 1984. El curso tenía un currículo con tres disciplinas relacionadas con la Historia de la Educación. Ya al inicio, cursé «Introducción a la Educación», teniendo como docente el profesor Ozir Tesser. En aquella ocasión, el profesor llegó de su doctorado y había implementado una metodología de debate permanente acerca de la educación, con énfasis en el libro de Carlos Rodrigues Brandão, intitulado *O que é educação*. Recuerdo que el grupo era muy reducido, pues la clase era dividida en esta disciplina, y tuvimos oportunidad de estudiar la educación, su significado, sus relaciones sociales, basada en la teoría marxista. En el segundo semestre, cursé la disciplina «Historia de la Educación». Era impartida por el profesor Ernesto Neves y adoptaba los libros disponibles en la biblioteca. Me acuerdo bien del libro *História da Educação*, de Monroe. La enseñanza era expositiva, teniendo siempre como tarea la ficha de lectura o resumen del contenido. Los exámenes eran abiertos, con preguntas que deberían ser contestadas de acuerdo con el contenido del libro. No me acuerdo de cuestiones de reflexión que llevasen a la crítica, al esbozo de opinión y al debate. Había en el currículo de la época dos disciplinas de Historia de la Educación, una más general sobre las ideas pedagógicas y otra de Brasil, dada en orden cronológico, desde el Período Colonial y de la acción de los Jesuitas. La primera estudiábamos en el libro de Paul Monroe y, la segunda, nos orientábamos por el libro de Otaíza Romanelli. Las clases eran muy aburridas, expositivas, asociadas, como ya he dicho, a la lectura en el aula, elaboración de fichas de textos y examen abierto. No descubrimos en esa época la importancia de la Historia Educacional. La Sociología de la Educación era el eje de nuestra formación, al lado del estudio de la pedagogía de Paulo Freire y del área de movimientos sociales, con una orientación más marxista. Discutíamos en la época un nuevo currículo. En el tercer semestre estudiamos la disciplina «Evolución de la Educación en Brasil», con el profesor Carlos Alberto, que tenía un profundo conocimiento de la

historia de la educación en el período de los jesuitas, ¡de eso me acuerdo muy bien! En realidad, mi formación fue llevada hacia los estudios más centrados en la educación popular y de adultos y en la sociología de la educación. Estos estudios me llevaron a la participación, durante la carrera de grado, en proyectos de extensión y en los movimientos estudiantiles y sociales. Me acuerdo bien de que todos los nuevos profesores de la Facultad y la primera doctora del Curso, la profesora Maria Nobre, tenían una formación marxista. Esta corriente filosófica permeaba incluso nuestras disciplinas de Didáctica, Práctica de enseñanza y Pasantía. Ingresé a la Maestría aquí mismo, dos años después, en 1988, cuando participé del seminario de «Educación Brasileña» con el profesor Jacques Therrien, que permitía un estudio más reflexivo, una búsqueda de relaciones, de comparación. Eran lecturas actualizadas, diversos autores y había una articulación con la política educacional contemporánea.

Como podemos ver, en los dos testimonios arriba, mientras la Psicología reinó en el curso de Pedagogía, en la década de 1970, sería la Sociología su sucesora en la década siguiente. La enseñanza de Historia de la Educación se mantuvo igual y su orientación tradicional más aburría que despertaba el interés hacia la importancia de la Historia en la formación de profesionales de la pedagogía. En el ámbito del Postgrado, instituido entre finales de los años 1970 y comienzo de los agitados años 1980, la enseñanza de Historia de la Educación continuó siguiendo el modelo cristalizado, bajo el título de *Educación Brasileña*, distintivo de su currículo, y siendo asociado a la enseñanza de Política Educacional, en aquella perspectiva de *historia-contexto*, juzgada como preámbulo necesario a la comprensión de la situación presente, en la cual una visión panorámica informaba sobre las bases históricas de la educación nacional, en los períodos de la Colonia, Imperio y República.

### **3. La enseñanza de Historia Educacional en la carrera de Grado y Postgrado en los años 1990**

A mediados de la década siguiente, se creó el curso de Doctorado en Educación y una nueva estructura para el Postgrado en la Facultad de Educación de la UFC. Curiosamente, el nuevo programa se institucionalizó como Programa de Postgrado en Educación Brasileña, un término de bautismo correlato a la Historia Educacional, el cual sigue siendo usado hasta hoy. En el programa del seminario de Educación Brasileña datado de 1995, encontramos una formulación muy curiosa del área de Historia

de la Educación, como el resultado de un trabajo realizado por un grupo de profesores de la Facultad, donde hay una sistemática de organización de períodos y temas de estudio, ordenada en cronograma, al lado de una metodología, propuestas temáticas y una extensa bibliografía, que merece ser examinada con atención. Para hacerlo, comenzaremos por compartir la propuesta, dejando la parte referente a la bibliografía para un posterior comentario, debido a la densidad del contenido en lo que se refiere a la concepción de historia educacional y metodología de estudio:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN

Disciplina: Educación Brasileña – 1995/I

Coordinación del Equipo: Prof. Jacques Therrien

Participantes: Prof. Aécio Feitosa, Prof.<sup>a</sup> Silene Barrocas Tavares, Prof.<sup>a</sup> Meirecele Calíope Leitinho Soares, Prof.<sup>a</sup> Maria Nobre Damasceno, Prof.<sup>a</sup> Sofia Lerche Vieira, Prof.<sup>a</sup> Maria Eudes Bezerra Veras, Prof.<sup>a</sup> Suzana Jimenez Vasconcelos y otros.

Tema: Evolución de la educación en Brasil. Educación Brasileña Contemporánea. Tendencias y Perspectivas actuales.

Objetivos:

- Introducir la problemática de la historiografía de la educación brasileña en una perspectiva «evolucionista totalizante» visando a la producción de trabajos académicos en el campo de estudio de la disciplina;
- Analizar temas/dilemas de la educación brasileña, buscando articulaciones entre el pasado y el presente;
- Posibilitar una visión general sobre los problemas, estrategias adoptadas y perspectivas de la educación en la sociedad brasileña;
- Investigar el movimiento de fuerzas en que el Estado no fue el principal interlocutor de la educación, o cuyas demandas no fueron por él consideradas;
- Comprender la educación brasileña como un proceso de mediación en el seno de la sociedad global y, como tal, sujeto a múltiples determinaciones.

CONTENIDO PROGRAMÁTICO

UNIDAD I: Introducción a la Disciplina. Elementos teóricos-metodológicos en el estudio de la educación brasileña: periodización y tematización en la historiografía del campo educacional.

UNIDAD II: De la Colonia al Imperio

UNIDAD III: De la república vieja al populismo

UNIDAD IV: El militarismo y la internacionalización del proceso educacional brasileño

UNIDAD V: Tematización de la educación contemporánea.

**METODOLOGÍA** El curso se desarrollará a través de lecturas, producción escrita, debate de elementos económicos, políticos, sociales y educacionales de cada período con los profesores invitados y seminarios temáticos realizados por los estudiantes de maestría y de doctorado, a partir de la bibliografía presentada en este programa. Los seminarios, orientados hacia el estudio de temas elegidos para ser investigados a lo largo de cada período histórico, serán de responsabilidad de pequeños grupos a los cuales cabrá una breve presentación del tema en cada sesión de seminario temático. La bibliografía sugerida y que será complementada, servirá de lectura básica obligatoria para la preparación de las sesiones de debate de períodos y de los seminarios temáticos. Los trabajos escritos se desarrollarán en equipos de 2 o 3 alumnos, e individualmente. Los trabajos de equipo versarán sobre los temas previamente definidos, siendo producidos para los seminarios temáticos y perfeccionados a lo largo del curso, en forma de monografía. El trabajo individual versará sobre tema libre, en forma de artículo que será presentado en las sesiones finales del curso, pudiendo profundizar aspectos más específicos de los seminarios temáticos. El contenido de la producción escrita individual deberá ser objeto de consulta previa con el docente responsable de la disciplina.

**EVALUACIÓN** La evaluación se realizará basándose en el desempeño oral y escrito a lo largo del curso, con vistas a la participación en los seminarios, la producción de textos y demás actividades.

#### **TEMÁTICAS PROPUESTAS PARA EL ESTUDIO DE LOS PERÍODOS HISTÓRICOS**

1. Autoritarismo y educación en Brasil
2. Analfabetismo y alfabetización
3. Tendencias pedagógicas en la educación brasileña
4. Trabajo, formación y educación
5. Educación Superior
6. Educación básica y popular.

#### **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES Y SEMINARIOS**

- 16/03 – Presentación y discusión del programa del Curso. Elementos teóricos-metodológicos (periodización/tematización)
- 23/03 – De la Colonia al Imperio (1500-1889)
- 30/03 – Seminario Temático
- 02/04 – De la República Vieja al Populismo (1889-1945)
- 13/04 - Seminario Temático
- 20/04 – De la República Vieja al Populismo (1945-1964)
- 27/04 – Seminario Temático
- 04/05 – El militarismo y la internacionalización en el proceso educacional brasileño (1964-1984)
- 11/05 – Seminario Temático
- 18/05 – La educación brasileña actual (1984-1995): la reflexión crítica y las políticas neoliberales – enfrentamiento ideológico

- 25/05 – Seminario Temático
- 01/06 – Núcleos temáticos
- 08/06 – Núcleos temáticos
- 22/06 – Presentación de trabajos temáticos individuales
- 29/05 - Presentación de trabajos temáticos individuales

El primer aspecto que merece destaque es la dinámica implícita al programa de la disciplina de Educación Brasileña propuesto, en el cual es evidente el empeño del conjunto de profesores de Postgrado de la Faced/UFC, en aquel entonces, en comenzar a trabajar la formación de nuevos estudiantes de maestría y de doctorado conjuntamente y basándose en una visión de la educación brasileña al mismo tiempo histórica y contemporánea. Se trata de un verdadero «frente» de estudios que solo puede ser realizado, dividiéndose la historia en períodos y temas de estudio entre varios «profesores invitados» y alumnos, estando la disciplina bajo la coordinación de uno de ellos. Así, llama la atención el carácter compartido y participativo de la enseñanza de Historia educacional, que explicita una visión diferenciada de la que vigoraba anteriormente, en la cual la Historia de la Educación era impartida por un único profesor a todos los alumnos de maestría. Además de eso, es evidente una preocupación preambular con la discusión acerca de la problemática de la periodización y tematización en el área de Historia, conectando a los parámetros oficiales de demarcación temporal una lista de puntos temáticos que la vinculan, tanto al período contemporáneo, como a los intereses más especializados de estudio de los profesores y alumnos del Programa de Postgrado en que están insertados.

Las indicaciones de lectura se hacen separadamente para cada unidad de estudio. La bibliografía general relaciona un ejército de más de cien autores, entre brasileños y extranjeros y más de ciento cincuenta libros y artículos. En ella también constan los famosos manuales de Historia de la educación nacional, de autoría de Fernando de Azevedo, el famoso *A Cultura Brasileira* (1976), Otaíza de Oliveira Romanelli, *História da Educação no Brasil* (1978), Maria Luiza dos Santos Ribeiro, *História da Educação Brasileira* (1984). Historiadores, economistas, sociólogos, antropólogos, filósofos, científicos políticos y pedagogos, autores, en su mayoría brasileños, son llamados a explicar la Historia de la educación brasileña, entre los cuales podemos destacar: Leôncio Bausbaum, Manfredo Berger, Fernand Braudel, Ester Buffa, Paolo Nosella, Miriam Limoeiro Cardoso, Valnir Chagas, Fábio Konder Comparato Luiz Antônio Cunha, Carlos Jamil Cury, Pedro Demo, René

Dreifuss, Casemiro dos Reis Filho, Lourenço Filho, Ana Maria Araújo Freire, Barbara Freitag, Gaudêncio Frigotto, Celso Furtado, Walter Garcia, José Willigton Germano, Walter Garcia, Paulo Ghiraldelli, Octávio Ianni, Bolívar Lamounier, Paschoal Lemme, Lauro de Oliveira Lima, Carlos Estevam Martins, José de Souza Martins, Luciano Martins, Carlos Guilherme Mota, Jorge Nagle, Clarice Nunes, Francisco de Oliveira, Vanilda Paiva, Caio Praio Júnior, Darcy Ribeiro, Dermeval Saviani, Eder Sader, Simon Schwarztmann, Adam Schaff, Nelson Werneck Sodré, Anísio Teixeira, Evaldo Vieira, Silke Weber, entre otros, incluyendo Plácido Aderaldo Castelo, para tratar la historia de la educación cearense.

Se trata de un programa de estudios que demarca un punto de mutación entre la enseñanza tradicional y la tendencia siguiente, que se inspirará en la orientación metodológica de la nueva historia y de la historia cultural francesa e impulsará iniciativas de investigación de recorte local y estatal, con nuevas temáticas y protagonistas, basadas en levantamientos de archivos y fuentes documentales, valoración de fuentes orales e iconográficas. Este movimiento evidenciará una cierta insatisfacción respecto a la vieja historia de base evolucionista, lineal y su periodización político-administrativa vinculada al gran espacio del territorio nacional.

La enormidad de este programa de estudios evidenciará, sin embargo, la falta de una historiografía de la educación relativa al Ceará. A partir de 1996, se iniciará una investigación sobre las fuentes para la historia y memoria de la educación en Ceará, en el ámbito del Núcleo de Política Educacional del Programa de Postgrado en Educación Brasileña de la Faced/UFC, con la inscripción de estudiantes de maestría y doctorado vinculados a esa temática. El año 2000 se institucionalizará la línea de investigación Historia, Memoria y Política Educacional, asunto de que nos ocuparemos más adelante.

En la década de 1990, la enseñanza de Historia Educacional en el curso de Pedagogía permaneció fiel a la tradición consolidada en las décadas anteriores, como pudimos ver en los programas de enseñanza del área, consultados junto al archivo vivo del Departamento de Fundamentos de la Educación. Las disciplinas de Historia Educacional I y II y Evolución de la Educación Brasileña seguían asociadas a la historia de las ideas y corrientes pedagógicas y a la historia política de los quinientos años, con algunas modificaciones. Veamos la descripción y el contenido del programa de Historia Educacional I, para el primer semestre de 1996, basado en una periodización de las ideas pedagógicas bajo el ángulo del Occidente:

1. Historia y la Historia de la Educación: Verdad histórica, historia de la educación y de la pedagogía; límites, utilidad y fuentes de la historia de la educación.
2. Educación Primitiva y tradicionalismo pedagógico.
3. Educación y pedagogía humanista griega. Influencia de la pedagogía griega sobre la romana.
4. Pedagogía medieval. Educación secular y teocentrismo educativo.
5. El humanismo renacentista. Antropocentrismo pedagógico. Reforma y contrarreforma. Influencia de la educación y de la Pedagogía renacentista en las Américas.

El contenido programático de la disciplina de Historia Educacional I de 1996, en el primer semestre de 2000 y 2001, recibe algunas reformulaciones, con relación al primer y al segundo tema. Es evidente una preocupación por la dimensión teórica, metodológica y epistemológica del conocimiento histórico, incluida en la lista de las más importantes «vertientes de la historia», incluyendo la Escuela de los Annales, al lado de otra pregunta orientada hacia el lugar de la Historia de la Educación en esta área de la ciencia; ya la preocupación por la «educación primitiva» y el «tradicionalismo pedagógico» desaparece:

1. Vertientes de la Historia: Positivismo, Historicismo, Marxismo, Escuela de los Annales y la Historia de la Educación: verdad histórica, historia de la educación y de la pedagogía; límites, utilidad y fuentes de la historia de la educación.
2. Educación y pedagogía humanista griega. Influencia de la pedagogía griega sobre la romana.
3. Pedagogía medieval. Educación secular y teocentrismo educativo.
4. El humanismo renacentista. Antropocentrismo pedagógico. Reforma y contrarreforma. Influencia de la educación y de la pedagogía renacentista en las Américas.

Historia de la Educación II consta, en los programas de la disciplina, en el período 1999-2006, como una continuidad de la historia de la pedagogía occidental, presentando las corrientes pedagógicas de la modernidad y del período contemporáneo.

- I. El realismo en la Pedagogía;
- II. Comenius y la educación universal;
- III. Locke y el nuevo modelo pedagógico;
- IV. Iluminismo. Educación estatal y educación nacional;
- V. El naturalismo Rousseauiano;
- VI. El positivismo y la educación;

- VII. El idealismo y la educación;
- VIII. El socialismo y la educación;
- IV. Escolanovismo y educación tecnicista;
- V. Tendencias actuales de la educación.

En la lista bibliográfica, constan los mismos libros y autores del programa de Historia de la Educación I, pero se agregarán, en el período indicado, algunos otros, como el libro *História da Pedagogia*, de Franco Cambi, editado por la Unesp en Brasil, en 1999, que está al lado de la obra *História da Pedagogia*, de M. Abbagnano e Visalberghi, publicado por la editorial Horizonte Pedagógica, de Lisboa, en 1981; *História da Educação Moderna*, de Frederick Eby, publicado por la Globo, en 1962 ; *Historia de la Educación*, de Roger Gal, editado por la Difusão Europeia do Livro, en 1954; *História da Educação e da Pedagogia*, de Lourenzo Luzuriaga, editado por la Editora Nacional, en 1953; *História da Educação na Antiguidade*, de Henri Marrou, publicado por la editorial de la USP, en 1966; *História Geral da Pedagogia*, de Francisco Larroyo, lanzado por la Editora Mestre Jou, en São Paulo, en 1970; el manual de Mário Alighiero Manacorda, *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, publicado en Lisboa, por la Editora Horizonte Pedagógica, en 1981.

#### **4. La Investigación en Historia de la Educación en el período 1996-2008**

La experiencia de formación del Núcleo de Historia y Memoria de la Educación (Nhime por su sigla en portugués) del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade Federal do Ceará comenzó en el suelo del aula, cuando coordinábamos un seminario de Educación Brasileña, en el año 1996. Como buque insignia de la propuesta curricular del Programa, este seminario tenía en la historia educacional su eje principal, basado en la literatura nacional ya consagrada, en que la especificidad local estaba en aquella subsumida, faltándonos fuentes historiográficas para una exposición detallada de la historia educacional en Ceará, además de aquellas organizadas por iniciativa de miembros del Instituto Histórico de Ceará, como en el caso del libro de Plácido Aderaldo Castelo sobre la *História do Ensino no Ceará*, editado por el Departamento de Imprensa Oficial do Ceará, en 1970, y una serie de artículos publicados en su revista en fases anteriores sobre capítulos

de la historia colonial y la enseñanza jesuítica, organización de las primeras instituciones escolares en el siglo XIX y la reforma educacional de 1922. Aparte de eso, teníamos un estudio sobre el *Sistema educacional cearense*, de autoría de Joaquim Moreira de Sousa, realizado a petición del Centro Regional de Investigaciones Educativas de Recife/Inep/Ministerio de Educación, a mediados del siglo XX.

Tras un levantamiento preliminar de fuentes historiográficas locales, realizamos una relectura de la Reforma Educacional de 1922, conocida como Reforma Lourenço Filho, inspirada en las ideas de la Escuela Nueva. A través de ella, enfatizamos la contribución de los intelectuales y educadores cearenses a la delineación de aquella importante reforma de la instrucción pública, cuya interpretación corriente, a nivel local y nacional, la consideraba un resultado de la acción iluminada y solitaria del misionario paulista. A través de periódicos de la prensa fortalecense de la época y del archivo privado del director de la Escola Normal do Ceará, en ejercicio, el médico y profesor João Hippolyto de Azevedo e Sá, pudimos localizar un movimiento local en pro de la reforma de la instrucción que antecedió e inspiró la invitación enviada por el gobierno estatal de Justiano de Serpa al de São Paulo, solicitando la venida de un pedagogo con experiencia en la reforma allí ensayada por Sampaio Dória. Esa primera empresa resultó en tesis presentada al concurso público de profesor titular de nuestra universidad, en 1998, cuyos examinadores externos fueron las historiadoras Clarice Nunes, de Rio de Janeiro, y Marta Carvalho, de São Paulo, en función de la repercusión positiva en la época del trabajo por ellas realizado y divulgado en el área, durante los encuentros anuales de la Anped y publicaciones de circulación nacional. Aprobada en aquel examen, esta tesis fue publicada bajo el título *João Hippolyto de Azevedo e Sá – O Espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará*, por las Edições UFC, en 2000. Crecía aún más nuestro propósito de seguir investigando la historia educacional de Ceará, sabiendo que se trataba, en realidad, de un programa de investigación que necesitaría un grupo consolidado para que tuviera mayor amplitud y continuidad.

Comenzamos a acoger proyectos de investigación orientados hacia el área de historia educacional, en los cursos de maestría y doctorado de nuestra Facultad de Educación. El primer proyecto fue recibido en 1996 y concebido por Milton Ramon Pires de Oliveira, profesor de la Universidade Federal de Viçosa, que resultaría en la tesis *Formar Cidadãos Úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República*, estudio pionero, publicado en 2003, por la editorial de la Universidade de São

Francisco. Con la orientación de este trabajo, tuvimos la clara percepción de que la historia educacional que debíamos privilegiar no debería quedar restringida al territorio cearense, viéndolo, a partir de allí, mucho más como lugar de circulación de ideas educacionales y acciones políticas que como unidad político-administrativa de la federación brasileña.

Otros proyectos de tesis doctoral y de maestría que acogimos mostraban también la necesidad de que saliéramos a perseguir las huellas de nuestra historia educacional incluso fuera de la capital, Fortaleza, que, al haber abrigado la creación del Liceu e Escola Normal do Ceará, en el siglo XIX, se convirtió en el núcleo de nuestra atención, desde el primer momento. Contribuyó mucho a la interiorización de nuestros intereses de investigación la experiencia de, en aquel entonces, nuestra alumna de maestría Maria das Graças de Loiola Madeira, que, al concluir su tesis de maestría *Uma Incursão na Memória da Educação Cearense: a experiência da Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará (1910-1918)*, en 1997, dejó Fortaleza para recorrer los sertões nordestinos, en búsqueda de pistas sobre la acción educativa del Padre Ibiapina. De esa empresa resultó su tesis *Entre Orações, letras e agulhas: a pedagogia feminina das Casas de Caridade do Padre Ibiapina – Sertão cearense (1855-1883)*, defendida en 2003.

Encontramos abrigo inicial en el núcleo de Política Educacional de nuestro Programa, donde permanecimos los primeros años, por falta de un número mínimo de dos o tres docentes interesados en el área de investigación histórica. En 2001, con la cooperación del Profesor Gerardo Vasconcelos, de la Faced/UFC, cuya tesis doctoral versaba sobre la memoria de familiares de presos políticos en Ceará, pudimos crear el Núcleo de Historia y Memoria de la Educación. Ya contábamos con un grupo de más de una decena de investigadores, cuando la alumna de maestría e historiadora Silvana de Sousa Pinho – atraída por nuestra experiencia para tratar sobre el papel de la prensa local en la reforma educacional de 1922, escribía sobre *Política e Espetáculo: a reforma da instrução de 1922 através da Imprensa cearense*, defendida en 2004 – sugirió, en una reunión de nuestro grupo de investigación, que realizáramos un encuentro en el cual los proyectos de investigación ya concluidos y en marcha pudieran ser presentados y apreciados por un público de investigadores del área de Educación e Historia. Realizado en 2002, en el Auditorio de la Biblioteca del Centro de Humanidades de la UFC, en el Campus de Benfica, el I Encuentro Cearense de Historiadores de la Educación atrajo cerca de una centena de inscripciones y contó con la participación del historiador Jorge Nagle, como nuestro conferenciante

invitado y observador externo. Las conferencias y las casi dos decenas de experiencias de investigación de nuestros alumnos de maestría y doctorado, allí presentados, fueron reunidos en el libro *História e Memória da Educação no Ceará*, publicado por la Imprensa Universitaria de la UFC, en 2002. El conjunto de los trabajos rastrea la acción del poder público y de la Iglesia Católica en la edificación del sistema educacional cearense, en Fortaleza y en el interior, en los siglos XIX y XX.

El hecho de que recibíamos en nuestro grupo de investigación alumnos y alumnas oriundos de instituciones de enseñanza superior de las regiones norte y nordeste del País, diversificaba el alcance temático, temporal y espacial de nuestros estudios. Ilustrativos de ello son la experiencia de tesis de maestría de Lucélia de Moraes Braga Bassalo, oriunda de Pará, donde iniciara su preocupación de investigación, para ampliarla basada en la localización de un conjunto expresivo de manuales correspondientes al área estudiada, en la Biblioteca Nacional, sobre Os saberes em torno da Educação Sexual na primeira metade do século XX no Brasil, defendida en 1999; y la tesis de António de Pádua Carvalho Lopes, profesor de la Universidade Federal do Piauí, bajo el título Superando a Pedagogia Sertaneja: Grupo escolar, Escola Normal e Modernização da Escola Pública Piauiense (1908-1930), concluida en 2001.

Al lado de la orientación de tesis de maestría y doctoral, buscábamos garantizar una oferta regular de seminarios y disciplinas de formación en teoría y metodología de investigación histórica, acompañando el debate epistemológico contemporáneo, en especial, aquél relativo a las distinciones entre Vieja y Nueva Historia, Historia nacional y local, Historiografía local, nacional e internacional; Historia educacional comparada, Biografía y Autobiografía, Historia y Memoria, Tiempo y Narrativa, Historia de Larga Duración e Historia del Presente. Observábamos aún la cuestión del alcance de las recomendaciones metodológicas contenidas en los autores europeos, ante la situación específica de conservación y uso de nuestros archivos; del trajín y lectura de las fuentes de investigación en Historia, realizando la distinción y entrelazamiento entre fuentes escritas, orales, periodísticas e iconográficas. La escritura de la Historia nos interesaba sobremanera como etapa de consolidación de resultados y configuración narrativa e interpretativa de las investigaciones realizadas por el grupo.

Las reuniones semanales de nuestro núcleo de investigación, como ocurre hasta hoy, han sido organizadas para abarcar actividades diversificadas, que involucraban presentación y discusión de proyectos y

problemas de investigación, conferenciantes invitados, defensas de tesis de maestría y doctoral, envío de comunicaciones para presentación en encuentros locales, regionales, nacionales e internacionales; organización de nuestras publicaciones y de nuestro evento anual. La participación e implicación en tantas actividades contribuía a la formación de un sentimiento de pertenecimiento grupal en nuestros investigadores, constituido por profesores, alumnos matriculados en nuestro Programa de Postgrado, alumnos especiales, alumnos de Grado en Pedagogía e Historia, bien como de oyentes. Entre nuestros alumnos, estaban profesores de las demás Universidades cearenses: UECE (Universidade Estadual do Ceará), UVA (Universidade do Vale do Acaraú) y URCA (Universidade Regional do Cariri). Con su ayuda, como es el caso de José Edvar Costa de Araújo y Zuleide Fernandes de Queiroz, pudimos partir hacia una estrategia de interiorización de nuestros encuentros de investigación y de incentivo a la apertura de nuevos núcleos de investigación en historia educacional en las citadas universidades.

Desde el primer Encuentro, tuvimos el ingreso de otros dos profesores en el Núcleo de Historia y Memoria educacional, José Arimatea Barros Bezerra y Rui Martinho, lo que nos alentó con relación al aumento de la oferta de plazas en las selecciones anuales para maestría y doctorado, bien como en potencial de trabajo. Pudimos sentir mayor implicación de nuestros alumnos, tanto con la realización de sus investigaciones personales, como en las actividades del propio Núcleo, mostrándose el grupo de alumnos más autónomo y seguro, llevándonos a darnos cuenta de la fuerza pedagógica de aquel evento. El II Encuentro Cearense de los Historiadores de la Educación fue realizado nuevamente en el Campus de Benfica, en Fortaleza, en mayo de 2003. En el Encuentro hubo una duplicación del número de comunicaciones y de participantes en relación con el año anterior. El encuentro tuvo como conferenciante invitada la profesora Carlota Boto, de la USP. Las conferencias y comunicaciones allí realizadas fueron publicadas en el libro *Biografias, Instituições, Idéias, Experiências e Políticas Educacionais*, por el Selo Diálogos Intempestivos, de la Editorial de la UFC, el mismo año. Las comunicaciones se refieren al tema de investigación de tesis de maestría y doctoral, bien como a hallazgos paralelos referentes a la historia educacional de Ceará.

Algunas tesis de maestría y doctorales desarrolladas en nuestro núcleo en aquel período, con el apoyo financiero de la Capes, CNPQ y Funcap, merecen destaque. A empezar por la tesis de Francisca Argentina Góis de Barros, profesora de la Universidade Federal de Sergipe, intitulada Pedro

Américo de Figueiredo e Melo: o pensamento educacional do artista, que defendió en 2006, cuya investigación de fuentes documentales incluyó búsqueda en el Archivo Nacional y en Florencia, Italia, donde vivió el protagonista estudiado, profesor de la Escola Imperial de Belas Artes, en Rio de Janeiro; la tesis de doctoramiento de Valéria Maria Sampaio Mello intitulada *Intervenção e Influência Norte-americana sobre a Cultura e Educação japonesa e brasileira no Pós-Segunda Guerra Mundial: o despertar da memória pela oralidade*, también concluida en 2006, que exigió consultas a acervos documentales y fuentes orales, en São Paulo y Toquio, Japón. Las dos tesis fueron vinculadas a una de nuestras líneas de investigación, en este caso, Educación Comparada, y contaron con el apoyo financiero del CNPQ, Funcap e institución japonesa.

Otras tesis merecen destaque, en el ámbito de la historia de las instituciones escolares: la de Francisco Ari de Andrade, intitulada *O ensino superior no itinerário político do Aciolismo: a ação pedagógica da Faculdade Livre de Direito do Ceará*, no período de 1903 à 1912, defendida en 2005; la de Zuleide Fernandes de Queiroz, bajo el título *Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica do Cariri*; la de Vanda Magalhães Leitão, intitulada *Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social de surdos no Ceará*, ambas concluidas en 2003. Algunas tesis de maestría trataron la historia de las instituciones escolares más antiguas de Ceará: el Liceo de Ceará y la Escuela Normal. Francisco Sales da Cunha Neto analizó las prácticas de disciplinamiento en el Liceo de Ceará, en los años 1937 a 1945, con tesis de maestría defendida y publicada en Fortaleza, en 2005; Júlio Filizola Neto trata del *Liceu do Ceará e as políticas educacionais: a desconstrução de uma referência do ensino público (1960-1975)*, defendida en 2000; Maria Goreth Lopes Pereira abordó *A Escola Normal do Ceará: Luzes e Modernidade contra o Atraso na Terra da Seca (1884 - 1922)*, finalizada en 2001; y la de José Nunes Guerreiro, intitulada *Instituto de Educação do Ceará e a Reforma Lauro de Oliveira Lima (1958-1962)*, defendida en 2003.

El III Encuentro Cearense de Historia Educacional ocurrió en Sobral, en el Campus Universitario de la Universidade Vale do Acaraú, en 2004. Implicó apoyo integral de dicha universidad en cooperación institucional con la UFC y el Ayuntamiento de Sobral. Bajo el tema Instituciones, Protagonistas y Prácticas, recibió comunicaciones relativas a la historia educacional de Ceará y, en particular, de la región del Vale do Acaraú. Contó con la presencia de tres conferenciantes de expresión local, regional y nacional: Francisco

Sadoc de Araújo, historiador local y creador de la UVA; Maria do Amparo Borges Ferro, una de las primeras historiadoras de la educación de Nordeste y profesora de la Universidade Federal do Piauí; y José Gonçalves Gondra, entonces coordinador del GT de Historia Educacional de la Anped. Los trabajos allí presentados fueron reunidos y publicados en el libro *História da Educação: Instituições, protagonistas e práticas*, por la Colección Diálogos Intempestivos, de las Ediciones UFC, en 2005. La sistemática de los encuentros y libros derivados de los mismos posibilitaron una mayor divulgación de nuestras investigaciones y favorecieron un creciente acercamiento interinstitucional de las universidades cearenses y nordestinas. En función de ello, creció nuestra demanda en las selecciones de maestría y doctorado de nuestro Núcleo, que pasó a atraer aspirantes de Ceará y regiones Norte-Nordeste. Los encuentros pasaron a recibir incluso inscripciones de investigadores de otras áreas interesados en vincular sus temáticas al campo de la historia educacional, como es el caso de Movimientos Sociales, Currículo y Afrodescendencia. Esa última faceta propició a nuestros eventos una mayor apertura para cuestiones que se refieren al ámbito de la historia cultural brasileña que, además, eran necesarias para que examináramos la educación de los iletrados, no contemplada por la escuela.

De este período, las propuestas de algunas tesis merecen destaque: *Educação e Conservadorismo – As Cartas Pastorais de Dom Aureliano Matos para a Diocese do Vale do Jaguaribe (1940-1965)*, de Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Junior, concluida en 2005; las tesis en curso de José Edvar Costa de Araujo sobre la actuación de la Iglesia Católica en la creación de instituciones escolares en el Vale do Acaraú; la de Josier Ferreira da Silva que enfoca la influencia de la organización de los Círculos Operarios por la Iglesia Católica en la educación de Cariri. La tesis de Júlio Filizola Neto sobre las ideas filosóficas y el recorrido biográfico del profesor cearense Farias Brito, entre los siglos XIX y XX, defendida recientemente, al lado de otros proyectos de investigación en curso. Estas investigaciones muestran el papel de la enseñanza religiosa y de las ideas filosóficas y pedagógicas en la edificación del medio y sistema educacional cearense y de su convivencia con la acción del Estado y de la enseñanza laica; evidencian aún la necesidad de un cotejo de fuentes documentales y orales para la reconstrucción de nuestra historia educacional, cuando se refiere al siglo XX.

El IV Encuentro Cearense de Historiadores de la Educación se daría en la ciudad de Crato, pero por motivos de organización política interna de la Universidade Regional do Cariri, en el año 2005, fue nuevamente realizado

en el Campus de Benfica, en el Auditorio de la Biblioteca del Centro de Humanidades de la UFC, bajo la coordinación del Prof. José Arimateia Barros Bezerra. Hubo un volumen considerable de trabajos y participantes inscriptos y contó con la presencia de un conferenciante invitado de la Universidade Federal da Paraíba, el prof. Wojciech Andrzej Kulesza. El libro del encuentro no fue publicado en aquel entonces, debido a dificultades de financiación y de reorganización interna de nuestro Núcleo, habiendo salido a la luz en el año 2008, por las Ediciones UFC, con organización del Prof. José Arimateia Barros Bezerra. Nuestro evento, en su quinta edición, tuvo lugar en la ciudad serrana de Guaramiranga, en 2006, juntamente con el I Encuentro Norte/Nordeste de Historia Educacional, a petición de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación, en el cual retomamos el propósito de itinerancia e interiorización que nos movió durante su realización en Sobral, dos años antes, por motivos diversos y relevantes, tanto desde el punto de vista político, como pedagógico y científico. La adhesión de los ayuntamientos y sus órganos de educación y cultura, al ser anfitriones de nuestros encuentros, favorece su realización por el apoyo logístico y nos estimula a descubrir e investigar más ricamente sus historias educacionales, propiciando un contacto más directo con sus patrimonios históricos consustanciados en la arquitectura, acervos documentales del poder público, notarial y parroquial. Permite la identificación y formulación de iniciativas de investigación histórica local, estudios y publicaciones de memorialistas; acercamiento de los profesores y alumnos de las redes municipales de enseñanza, bien como la formación de grupos de preservación de la memoria local y regional; formación de redes de investigadores de las diversas universidades cearenses, entre otras universidades nordestinas.

En 2007, realizamos el VI Encuentro Cearense de Historiadores de la Educación, juntamente con el I Coloquio Internacional de Historia de la Educación, en la ciudad de Aracati. El evento reunió casi 800 participantes y decenas de conferenciantes invitados, del cual resultó el libro *Interfaces Metodológicas na História da Educação*, organizado por los profesores e investigadores José Gerardo Vasconcelos (Nhime/UFC), Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior (UECE), Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA) y José Edvar Costa de Araujo (UVA) que fue publicado en la Colección *Diálogos Intempestivos*, por las Ediciones UFC, en el año 2006, anticipadamente, para ser lanzado durante su realización, juntamente con un CD-Rom con el conjunto de comunicaciones inscriptas en el evento.

Tuvo entre sus conferenciantes invitados, los investigadores Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/Portugal), Teresa Laura Artieda (Universidad Nacional del Nordeste/ Chaco/Argentina), Elizeu Clementino de Souza (Universidade Estadual da Bahia), Jorge Carvalho do Nascimento (Universidade Federal de Sergipe), Shara Jane Holanda Costa Adad (Universidade Estadual do Piauí) y Almir Leal de Oliveira (Departamento de Historia de la UFC). Los demás conferenciantes integran el Nhime y su red interinstitucional de investigadores en Ceará.

Los eventos de Sobral, Guaramiranga y Aracati vieron llegar algunas caravanas de estudiantes de maestría y estudiantes de carrera de grado/ investigadores de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte y Universidade Federal do Piauí, integrantes del grupo de investigación de la historiadora Maria do Amparo Borges Ferro; de la Universidade Regional do Cariri, integrantes del grupo de investigación organizado por la historiadora Zuleide Fernandes de Queiroz y de la Universidade do Vale do Aracáú, del grupo de investigación organizado por José Edvar Costa de Araújo. Este hecho indica la creciente ampliación del área de Historia Educacional en Ceará y el acercamiento de diversos grupos de investigadores de las universidades nordestinas, al lado de la búsqueda de nuevos alumnos atraídos por el área, programas de postgrado de la UFC y de otras universidades de la región.

Al principio, cuando dábamos los primeros pasos en el campo de la historia educacional, nuestros trabajos volvían de los comités científicos de la Anped con dictámenes negativos que apuntaban nuestra fragilidad teórica y metodológica. Por esta razón comprendimos, en aquel momento, que si allí no despertaron interés nuestros estudios de historia local y no teníamos la «calidad» esperada para aquel importante evento de dimensión nacional, deberíamos invertir más en nuestra formación como investigadores de la historia social y cultural.

El VII Encontro Cearense de Historiadores de la Educación tuvo lugar en la ciudad de Barbalha, al sur de Ceará, en el período de 27 a 31 de mayo de 2008, bajo la temática general Vitrales de la Memoria: lugares, imágenes y prácticas culturales, que dio título a su libro de conferencias, publicado por las Ediciones UFC. Tuvimos en este encuentro la presencia de varios invitados externos, comenzando por el historiador y educador Filipe Zau, del Ministério de Educación de la República de Angola. Fue pretensión nuestra querer un acercamiento entre la historia visible e invisible de letrados e iletrados, de instituciones escolares y prácticas sociales que ayudaron a construir la cultura de Ceará, de Cariri y de Angola, por nuestro pasado común.

## 5. Consideraciones finales

En la actualidad, la enseñanza de Historia Educacional en la Facultad de Educación de la UFC muestra la convivencia entre la tradición acumulada, apoyada en los manuales alineados con la obra clásica de Fernando de Azevedo, y las innovaciones traídas al campo por la investigación histórica, influenciada por la Nueva Historia e Historia Cultural, que provoca otros recortes temáticos, temporales y espaciales y nuevos protagonistas. Pero conviene destacar una gran diferencia entre la forma como se estudia Historia de la Educación en el curso de Pedagogía como enseñanza de grado y en los cursos de Maestría y Doctorado, en régimen de Postgrado.

Creemos que esta duplicidad de orientación en la enseñanza de Historia Educacional no ocurre solo aquí, debiendo ser común a otras universidades, revelando un distanciamiento cualitativo entre la formación de pedagogos, en general, en el interior de los cursos de Pedagogía de las universidades brasileñas, y la formación de investigadores orientados hacia el área de historia educacional, en el ámbito de los cursos de grado y de postgrado.

Desde esta problemática, hicimos aquí un relato de la experiencia de enseñanza en el área de Historia Educacional, en la Faced/UFC, que puede ser así resumido: 1) sitúa los marcos cronológicos de renovación del área, con relación a la transición de la enseñanza a la investigación; 2) caracteriza la coexistencia curricular de las dos tendencias; 3) revela la formación y la dinámica de un grupo y un evento de investigación; 4) realiza un breve balance de la producción de investigación, en el campo de la Historia Educacional en Ceará a partir del Nhime/UFC; 5) considera ser urgente un acercamiento entre la enseñanza y la investigación de Historia de la Educación realizados en el curso de grado y postgrado de la Faced/UFC.

## 6. Referências

Azevedo, F. (1976). *A Cultura Brasileira*. 5.ª ed. São Paulo, Melhoramentos/INL.

Cavalcante, M. J. M. (2005). A Universidade Federal do Ceará como Instituição cinquentenária: protagonistas e filosofias presentes nos discursos e ações em prol da sua criação. In. M. J. M. Cavalcante, *et al.* (org.), *História da Educação: instituições, protagonistas e práticas* (pp. 277-296). Fortaleza: Editora da UFC.

- Chagas, V. (1966). *Restauração das universidades brasileiras*. Rio de Janeiro: CFE.
- Chagas, V. (1976). *Formação do Magistério*. São Paulo: Atlas.
- Chagas, V. (1978). *O Ensino de 1º e 2º Graus: Antes, Agora e Depois*. São Paulo: Saraiva.
- Chagas, V. (1984). *O Ensino de 1º e 2º Graus: Antes, Agora e Depois*. 2.ª ed. São Paulo: Saraiva.
- Chagas, V. (2000). *O Ensino de 1º e 2º Graus: Antes, Agora e Depois*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, M. E. A. (1990). *Recuperando a história pedagógico-social do curso de Pedagogia da UFC: competência técnica e/ou compromisso político*. Universidade Federal do Ceará. Dissertação. Mestrado em Educação.
- Marchetti, M. L. (1980). *Universidade: produção e compromisso*. Fortaleza: Editora da UFC.
- Martins Filho, A. (1996). *História Abreviada da UFC*. Fortaleza; Casa José de Alencar/Programa Editorial.
- Ribeiro, M. L. S. (1984). *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Ed. Cortez & Moraes.
- Romanelli, O. (1978). *História Educacional no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes.

*Página intencionadamente en blanco.*

## CAPÍTULO 8

# EL ENSEÑAR Y EL APRENDER HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (RIO GRANDE DO NORTE, 1965-1969)<sup>1</sup>

*Marta Maria de Araújo<sup>2</sup>*

**E**n Rio Grande do Norte, en la década de 1960, el (la) alumno (a) del curso de Pedagogía estudiaba los conocimientos transmitidos por medio de (sus) apuntamientos manuscritos del cuaderno destinado a cada materia del plan de estudios, que remitían a la profundización en autores seleccionados o aún en cuadernillos. En líneas generales, en este período, los libros, los programas de estudio y hasta los cuadernos eran distintos de los días actuales. Pertinentemente, los historiadores de la educación convergen sus investigaciones para averiguar –hasta donde las fuentes documentales permiten– sus posibles entrecruzamientos. La

---

<sup>1</sup> La traducción del texto al español de lo Capítulo 8 corresponde a la traductora oficial Maria Célia Romes de Lima. Capítulo ampliado a partir del texto «Há uma rede de ensino de História da Educação? (Rio Grande do Norte, 1965-1969)» – presentado en el V Congreso Brasileño de Historia de la Educación, Aracaju, 2008.

<sup>2</sup> Doctora por la «Universidade de São Paulo». Post doctora por el «Instituto de Estudos Avançados» de la «Universidade de São Paulo». Profesora Titular de la «Universidad Federal de Rio Grande do Norte». Contacto: [martaujo@uol.com.br](mailto:martaujo@uol.com.br).

definición de Cambi acerca de la historia de la educación como un repositorio de muchas historias traduce, sumariamente, nuestras pretensiones.

La Historia de la educación es, actualmente, un repositorio de muchas historias, dialécticamente interconectadas e interactuantes, reunidas por el complejo objeto 'educación', aunque puesto bajo ópticas diversas y diferenciadas en su fenomenología. No solo esto, también los métodos (las ópticas, por así decirlo) tienen características preliminarmente diferenciadas, de manera a dar a cada ámbito de investigación su autonomía/ especificidad, a reconocerla como un 'territorio' de la investigación histórica (Cambi, 1999, p. 29).

Si me pareció útil evocar esta definición, es por reconocer, en nuestra práctica de profesora e historiadora de la educación, que las situaciones formativas presentadas en un determinado momento frente a alguna exigencia cultural reúnen, además, instituciones, normas de trabajo pedagógico, sujetos sociales, objetos educacionales, por lo menos. Evidentemente, muchas historias se interactúan, se mezclan intencionalmente. No es casualidad, por lo tanto, que un cuaderno de Historia de la Educación Oriental y Griega, datado de 1966, perteneciente a la alumna Maria Estela Costa Cruz, del curso de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal, posteriormente agregada a la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), al lado del Programa de Historia de la Educación Oriental y Griega (1966), de las obras de los autores seleccionados para profundización de los conocimientos históricos transmitidos, a ejemplo de Francisco Larroyo (*História geral da pedagogia*), Henri Marrou (*História da educação na antiguidade*), Lorenzo Luzuriaga (*História da educação e da pedagogia*) y Werner Jaeger (*Paidéia: a formação do homem grego*) y de la entrevista de Paiva (2008) compongan las fuentes documentales de una investigación cuyo objeto de estudio es el territorio de los estudios de la *Historia de la Educación*, como materia formativa de educadores. El trabajo se realiza con el objetivo de discutir los conocimientos trabajados y las problemáticas abordadas en *Historia de la Educación –1965 a 1969–* período en que la profesora Vanilda Paiva impartió esta materia en el curso de Pedagogía de una y otra institución universitaria.

## **1. Las instituciones universitarias y sus creadores**

En Rio Grande do Norte, la necesidad de la fundación de una Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal, el 12 de marzo de 1955, por la Asociación de los Profesores de Rio Grande do Norte (APRN, fundada el 4 de diciembre de 1920), refrendó el propósito de sus socios efectivos, en esparcir la enseñanza universitaria humanista en el Estado, semejante a los congéneres de la época.

Sería por el empeño académico de los profesores –Edgar Ferreira Barbosa (primer director de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal), Luís da Câmara Cascudo (vicedirector), Honório da Costa Farias (secretario), Luiz Gonçalves Pinheiro (tesorero), Maria Fernandes da Mota e Silva (bibliotecaria), Paulo Vieira Nobre (Presidente de la APRN), entre muchos otros– que la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal comenzó sus actividades el 7 de marzo de 1957, ofreciendo los cursos universitarios de Letras Neolatinas, de Historia y de Geografía. (Duarte, 1985). En 1959 fue autorizada la puesta en marcha de los cursos de Pedagogía y Didáctica, reconocidos por el Decreto-Ley n° 45.116, de 26 de diciembre de 1959.

Ya en el primer semestre de 1961, los profesores irrumpieron la discusión de la incorporación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal a la UFRN, oficialmente creada el 18 de diciembre de 1960 (Ley n.º 3.849). En 1963, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal era, así, transferida al Estado, e incorporada a la recién creada Fundación José Augusto. En julio de 1966, por el Comunicado Ministerial n.º 2.555, pasó a ser administrada en carácter de emergencia por la Rectoría de la UFRN, mantenida con recursos del Directorio de la Enseñanza Superior. (Chaves Filho, 1970).

Desde entonces, el rector, Dr. Onofre Lopes, el gobernador del Estado, Monseñor Walfredo Gurgel, bien como sus docentes y discentes –a través del *Movimiento de nueve de junio 1966: La Federalización de la Facultad de Filosofía*– se involucraron en una lucha junto con las autoridades gubernamentales federales por su agregación a la UFRN. En la Sesión Ordinaria de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal, de 5 de enero de 1967, el Director de la Facultad (prof. Quinho Chaves) realizó la lectura de un Memorial (redactado por los profesores), dirigido al gobernador del Estado, Monseñor Walfredo Gurgel, con el siguiente mensaje:

Desde hace algunos meses, profesores y alumnos de esta Facultad, conscientes de la elevación del ideal buscado –la federalización de este establecimiento de enseñanza superior– empeñaron esfuerzos en decidida campaña, afrontando rudes obstáculos, para cuya superación tuvo que tomar decisiones extremas, en una demostración de solidaridad digna de educadores. Medidas adoptadas por V. Ex.<sup>a</sup> con la prudencia, la seguridad y la comprensión que el problema exigía, restablecieron la tranquilidad en esta unidad universitaria, asegurando la implementación normal de la solución pleiteada, a través de una lucha, que sigue alimentada con las mismas motivaciones imperiosas. (Memorial, 1967, p. 16).

Al principio del año 1968, por prescripción del Decreto Federal n° 62.380, de 11 de marzo de 1968, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal fue, finalmente, agregada a la UFRN, desmembrándose en la Facultad de Educación (con el curso de Pedagogía), en el Instituto de Ciencias Humanas (con los cursos de Historia y de Geografía) y en el Instituto de Letras y Artes (con el curso de Letras), ya en orientación con los principios de la Reforma Universitaria en vías de implantación. Entre el año 1959 (año de autorización del funcionamiento del curso de Pedagogía y Didáctica) y el año 1968 (de la instalación de la Facultad de Educación en la UFRN), un número aproximado de doscientos pedagogos (con títulos de *bacharéis* y licenciados) se habían formado en el Estado. (Chaves Filho, 1970).

## 2. Curso de Pedagogía, extensión y complementariedad

En concomitancia con la lucha por la federalización de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal, los profesores ampliaban la inserción de la Facultad de Educación en el Estado y en la sociedad local, llevando adelante proyectos educacionales de extensión, como por ejemplo, del Centro de Psicología Aplicada (Cepa), del Centro Audiovisual de Educación (Cave), de la pasantía de los alumnos concluyentes en el Centro Rural Universitario de Acción Comunitaria (Crutac), además del proyecto de las «Escuelas de Aplicación» (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, Colégio Estadual Atheneu Norte-Riograndense, Colégio Estadual Winston Churchill, Instituto de Educação Presidente Kennedy, Instituto Padre Monte, Instituto Municipal «João XXIII», Instituto Montessori y la Clínica Pedagógica Prof. Heitor Carrilho). (Informe presentado por el prof. dr. Quinho Chaves..., 1966/1967). Refrendada por un conjunto de documentos legales –Decreto

Federal n° 62.380, de 11 de marzo de 1968; Dictamen n.º 251, de 11 de abril de 1962, del Consejo Federal de Educación; Resolución n.º 59/Universidad, de 12 de julio de 1968 y el Reglamento de la UFRN, de 26 de marzo de 1969—la Facultad de Educación comenzó a estructurarse con los Departamentos de *Administración Escolar y Planificación Educacional*; de *Teoría y Fundamentos de la Educación* y de *Teoría y Práctica de Enseñanza*.

En el cumplimiento de esta infraestructura, solemnemente se instaló el día 9 de agosto de 1968, bajo la presidencia del rector Dr. Onofre Lopes, con la presencia del director y de la vicedirectora de esta Facultad (prof. Francisco Quinho Chaves Filho y la prof.ª Maria Selma da Câmara Lima Pereira, respectivamente, indicados en la primera reunión de la Congregación de la Facultad de Educación, realizada el día 18 de julio de 1968), además de los profesores, alumnos y empleados del curso de Pedagogía. En los términos de ordenación y reparto del conocimiento educacional, la materia Historia de la Educación integró el plan de estudios del Departamento de *Teoría y Fundamentos de la Educación*. (Chaves Filho, 1970; Reglamento de la Facultad de Educación..., 1969a).

En virtud de la política nacional de postgrado (Dictamen del Consejo Federal de Educación n.º 977, de 3 de diciembre de 1965), e igualmente de la Reforma Universitaria (Ley n.º 5.540, de 28 de noviembre de 1968, definidora de la Universidad como institución de enseñanza, investigación y extensión)—en 1972— al menos siete (7) profesores ya habían comenzado cursos de doctorado y de maestría, siendo ellos: Manoel Barbosa de Vasconcelos Filho (Doctorado en Filosofía en la Universidade de São Paulo), Cléa Monteiro Bezerra de Melo (Maestría en Filosofía de la Ciencia en la Universidade de São Paulo), Neide Varela Santiago (Maestría en Psicología Escolar en la Universidade de São Paulo), Dione Violeta de Medeiros (Maestría en Educación Secundaria en la Universidad de Ball State, en Muncie, Indiana | EE. UU.), Marlíria Ferreira de Melo (Maestría en Educación Secundaria con énfasis en Supervisión Escolar en la Universidad de «Penn State, en Pennsylvania Indiana | EE. UU.), Paulo de Tarso Correia de Melo (Maestría en Educación de Adultos en la Universidad de Michigan Indiana | EE. UU.) y Otilia Fernandes de Queiroz (Maestría en Educación Elemental con énfasis en Currículo en la Universidad de Penn State, en Pennsylvania Indiana | EE. UU.). (Informe presentado por el profesor Quinho Chaves..., 1972).

Bajo la égida de la Ley n.º 5.540/1968 y, al mismo tiempo, en cumplimiento al Dictamen n.º 252/1969/CFE, se constituyó a mediados del año 1969 un Grupo de Trabajo —formado por los profesores Quinho Chaves Filho, Ana

Maria Leite de Melo, Cléa Monteiro Bezerra de Melo, Maria Isaura Medeiros Pinheiro, Max Cunha de Azevedo, Neide Varela Santiago y Paulo de Tarso Correia de Melo– destinado a estudiar y orientar la reformulación del curso de Pedagogía. (La Facultad de Educación ofrece el nuevo curso de Pedagogía, 1969).

La Ley de la Reforma recomendaba la organización de la universidad en centros y departamentos en sustitución a las tradicionales Facultades. Por esa recomendación, se creó el Centro de Ciencias Sociales Aplicadas (13 de noviembre de 1973), destinado a congrega las actividades de enseñanza, investigación y extensión en las áreas específicas de conocimientos, bien como reunir los cursos que habilitaran a la obtención de graduación profesional y académica (Administración, Ciencias Contables, Ciencias Económicas, Derecho, Pedagogía y Servicio Social) en seis instancias departamentales – Departamento de Administración y Contabilidad, Economía, Derecho Privado, Derecho Público, Educación y Servicio Social. (¿Reglamento del Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, [1973?]).

La reformulación del curso de Pedagogía condecía, en gran parte, con las recomendaciones del Dictamen n.º 252/1969/CFE: el curso mantenía una parte obligatoria de materias destinadas a todos los graduados; un conjunto diversificado de materias relacionadas con Habilitaciones Específicas de *Administración Escolar* (Habilitación I), de *Enseñanza de las Disciplinas y Actividades Prácticas de los Cursos Normales* (Habilitación II, sustituida, en 1772, por Supervisión Escolar), de *Orientación Educativa* (Habilitación III) y de *Educación de Adultos* (Habilitación IV, que tuvo corta duración), bien como cierto número de materias optativas. Por el Reglamento del Centro de Ciencias Sociales Aplicadas (¿CCSA, [1973?]), los cursos de grado, cuando impartidos en duración plena, serían divididos en dos ciclos de estudios: el primer correspondiente a las grandes áreas del conocimiento, teniendo cada una, por su vez, una parte común y otra diversificada; el segundo correspondiente a la formación profesional, con una o más habilitación específica.

La reformulación propuesta conservó el dominio de las materias orientadas hacia la comprensión del movimiento histórico-social de la educación escolar, históricamente cualificadas de «fundamentos matriciales» que entonces comprendían: Biología Aplicada a la Educación, Didáctica, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Teorías Pedagógicas Contemporáneas, entre otras.

Una interrelación institucional entre la Facultad de Educación, el Estado y la sociedad norte-rio-grandense se estaba implementando con más solidez a partir de la formación de profesores para el magisterio primario, medio y superior y para el ejercicio de cargos de técnicos especializados; también de cursos de extensión en escuelas de aplicación, conveniados con la Secretaría de Estado de la Educación y Cultura; de cursos de preparación intensiva de profesores de la enseñanza media (Cursos Pipem, en convenio con el Ministerio de la Educación, de 1966 a 1971).

Por el lado de los eventos internos, se planearon seminarios, conferencias, jornadas, semanas de estudios y conferencias abiertas al público (a ejemplo de la conferencia de Afro do Amaral Fontoura sobre Psicología, proferida en 1966). En el ámbito de los eventos externos, hubo la participación de los docentes en congresos nacionales e internacionales, bien como en cursos de postgrado. Con miras a la planificación de eventos, en noviembre de 1970, la prof.<sup>a</sup> Cléa Monteiro Bezerra de Melo, docente de Historia de la Educación I (pre-clásica, clásica, cristiana, renacentista, reforma y contrarreforma, contemporánea y perspectivas de la educación actual – enseñada en el 2.º período de Pedagogía), ya organizó el *Seminario sobre Historia de la Educación*. (Informe presentado por el profesor Quinho Chaves..., 1972).

La Facultad de Educación (reestructurada en Departamento de Educación) se dio a conocer, como institución de formación académica y profesional de educadores en nivel superior, por medio del curso regular de Pedagogía, entre otros cursos de licenciatura, de perfeccionamiento, de actualización, de extensión, de entrenamiento, de suficiencia. Sobre todo, la formación universitaria que se deseaba era aquella que no prescindía de una biblioteca, con sus acervos de libros y de periódicos. Hacia 1969, la biblioteca de la Facultad de Educación reunió un acervo de 3.475 libros y 671 periódicos. (La Facultad de Educación ofrece el nuevo curso de Pedagogía, 1969). Era la sociedad norte-rio-grandense que carecía de sus servicios teóricos, metodológicos, disciplinares, como visto por el relato sobre el Curso de Preparación Intensiva de Profesores de la Enseñanza Media, del año 1966:

Alumnos y profesores hermanados discutieron los problemas fundamentales de la enseñanza, buscando las soluciones más adecuadas. Se empleó el método activo, tomándose siempre en consideración la opinión del alumno-maestro, la real situación de su escuela, los problemas de su tierra. Se realizaron investigaciones, debates, seminarios, trabajos de grupo, siempre con grandes resultados. De entrevistas realizadas con alumnos, se sintió cuanto el Curso fue verdaderamente eficiente, pues, en la medida de lo posible, brindó al

alumno-maestro la oportunidad de adquirir, no solo nuevos conocimientos en su disciplina específica, pero, sobre todo, lo dotó de capacidad de planificación y trabajo, habiendo formado verdaderos equipos en casi todas las ciudades del interior del Estado de Rio Grande do Norte. En el Curso, además del contenido de la disciplina específica, el alumno-maestro estudió Didáctica General, Didáctica Especial, Psicología, Sistema Educativo Brasileño, Biología Educativa y Sociología Educativa, con un equipo docente de 32 profesores. (Informe presentado por el prof. Dr. Quinho Chaves..., 1966/1967, fl.7).

Especialmente el curso de Pedagogía diseñado con base en la reforma universitaria de 1968 –a pesar del contexto autoritario implantado por golpe de Estado en 1964– se dinamizó, cotidianamente, por los esfuerzos densos y articulados de sus profesores a través de la enseñanza curricular y de proyectos de extensión; de la integración universidad, comunidad y de la formación universitaria del educador, pretendiendo, sobre todo, el desarrollo del magisterio educacional y el desarrollo regional y nacional. (La Facultad de Educación ofrece el nuevo curso de Pedagogía, 1969).

### **3. La pedagogía de la materia Historia de la Educación**

La Historia de la Educación, integrante del plan de estudios de las materias obligatorias de formación general de ese curso reformado, se desdoblaba en Historia de la Educación I e Historia de la Educación II. (La Facultad de Educación ofrece el nuevo curso de Pedagogía, 1969). Entre los años 1965 y 1969, surgen, en la docencia de Historia de la Educación del curso de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal y de la Facultad de Educación de la UFRN, Vanilda Paiva Chaves (Historia de la Educación I, Oriental y Griega – 1.ª serie) y Abelardo Calafange (Historia II, Educación Romana y Medieval – 2.ª serie).

Según el testimonio de Vanilda Paiva (2008), que fue su alumna en Historia de la Educación I (Oriental y Griega) e Historia de la Educación II (Romana y Medieval), el Dr. Abelardo Calafange (médico pediatra) impartía los contenidos programáticos por medio de clase expositiva, cabiendo a los discentes estudiarlos para las evaluaciones, principalmente con los registros del cuaderno y con los «famosos cuadernillos» organizados por el prof. Raul Jobim Bittencourt (médico psiquiatra). Una incursión cierta para el preparo de sus clases era la obra de Ruy de Ayres Bello (Pequeña historia de la educación, orientado básicamente hacia la educación en la Antigüedad

primitiva, oriental, griega, romana, cristiana medieval, renacentista, Escuela Nueva y educación en Brasil).

Aquel educador escuelanovista –prof. Raul Jobim Bittencourt– presidente de la Asociación Brasileña de Educación (ABE, 1945-1946) se hizo profesor catedrático de Historia de la Educación (1.ª y 2.ª series del curso de Pedagogía) y de Filosofía de la Educación (4.ª serie del mismo curso) en la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidade do Brasil y en la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro. En nota, Teresinha Granato, así describe la visión de educación de Raul Bittencourt:

Definía la educación como proceso de adaptación progresiva de los individuos a la sociedad y de los grupos sociales entre sí, por el aprendizaje valorado, que determina individualmente la formación de la personalidad, por la adquisición de nuevos estados de consciencia y de nuevos tipos de conductas y, socialmente, la conservación y la renovación de la cultura. Distinguía los aspectos biológicos, psicológicos y sociológicos de la educación, fundamentados en las ciencias humanas, atribuyendo a la filosofía la elaboración de la síntesis del proceso pedagógico, visto como fenómeno global, y el estudio de los valores que deben orientarlos. (Granato, 2002, p. 927).

Dirá la autora que algunos escritos de Raul Bittencourt permanecen en la forma primitiva de manuscrito. No se puede ignorar el relato de Vanilda Paiva con relación a los «famosos cuadernillos» organizados por el prof. Raul Bittencourt, fuente de las clases y de los estudios de los discentes de Historia de la Educación I y II, impartida por el Dr. Abelardo Calafange. Por las palabras de Paiva:

Muchos años después estuve hojeando estos cuadernillos y me quedé impresionada al ver como estaban fundamentadas en las obras de [Francisco José] Oliveira Viana. O sea, Raul Bittencourt no revelaba sus fuentes de consulta, pero las había sacado de Populações meridionais do Brasil, de Instituições políticas brasileiras, de Evolução do povo brasileiro, pero principalmente de Instituições políticas brasileiras. (Paiva, 2008, p. 2).

Como profesora de Historia de la Educación I (Oriental y Griega – 1.ª serie), de 1965 a 1969, inmediatamente después de la conclusión del curso de Pedagogía en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Natal, comenzado en 1962, en la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidade do Brasil, Vanilda Paiva Chaves se incorporó a la lucha de los docentes absorbidos académica y teóricamente con la federalización de la Facultad

de Educación y su instalación en la UFRN. E igualmente con la reformulación de este curso, según los principios de la Reforma Universitaria de 1968, del Dictamen n.º 252/1969 –C.F.E. y del Dictamen n.º 977/1965– C.F.E., como mencionado.

En este período de 1965 a 1969, el curso de Pedagogía de una y otra institución estaba estructurado por el modelo de series anuales y con duración de cuatro años, equivalente al patrón nacional. La materia Historia de la Educación I (Oriental y Griega, enseñada en la 1.ª serie, con cuatro créditos y 2 h 15 min semanales), bajo la docencia de Vanilda Paiva mantenía, innegablemente, la metodología de clase expositiva, cabiendo a los discentes la profundización de los conocimientos trabajados, especialmente para las evaluaciones que comprendían trabajos escritos, orales y también prácticos. (Reglamento de la Facultad de Educación..., 1969a).

En esa época, repetimos, en el dominio universitario en Rio Grande do Norte el (la) alumno (a) del curso de Pedagogía estudiaba los conocimientos trabajados por medio de (sus) apuntamientos manuscritos en el cuaderno destinado a cada materia del currículo, que remitían a autores de libros de Historia de la Educación y de la Pedagogía, por los cuales se tomaban contactos por gestos, por guías de estudios silenciosos y orales, por actividades escritas y, simultáneamente, por deseos de adquisición (selectiva) de estos conocimientos acumulados en la larga duración de la historia [de y para] educar.

Para cotejar los conocimientos trabajados y las problemáticas abordadas en esta materia formativa de educadores, nos apoyamos en las fuentes arriba citadas con destaque para las obras/autores que la referenciaban – *História geral da pedagogia*, 1982 (Francisco Larroyo); *História da educação e da pedagogia*, 1987 (Lorenzo Luzuriaga), *História da educação na antiguidade*, 1975 (Henri-Irénée Marrou) y *Paidéia: a formação do homem grego*, 1995 (Werner Jaeger). Como ya observó Nunes (1996, p. 68): los libros son, pues, «[...] los principales mediadores del acto pedagógico, instrumentos materiales y simbólicos que guardan múltiples significados y permiten una lectura diversificada».

En el contexto de la docencia universitaria, la prof.ª Vanilda Paiva creó el programa de Historia de la Educación I (Oriental y Griega), cuyos conocimientos transmitidos agrupamos en cinco partes:

Parte 1. *La Historia como materia de estudio de la realidad humana a lo largo del tiempo.* Parte 2. *La educación como hecho pedagógico, social y existencial.*

- Parte 3. *Clasificación de la educación en la antigüedad.* Parte 4. *Educadores y pedagogos de la antigüedad.* Parte 5. *Pedagogías de la antigüedad.*
1. *La Historia como materia de estudio de la realidad humana a lo largo del tiempo* Concepto de Historia (relato de los hechos pasados); objeto de estudio de la Historia (hechos sociales); Métodos de la historia (Heurística y Hermenéutica); Escuelas de interpretación de la historia | Escuelas Realistas (geográfica o ecológica; económica o materialismo histórico; demográfica y antropológica) y Escuelas Idealistas (psicológica y cultural).
- Parte 2. *La educación como hecho pedagógico, social y existencial* Concepto de educación (La educación se destina a la modificación de la conducta humana por medio de la enseñanza y el aprendizaje desde el punto de vista biológico, psicológico y sociológico); División de la educación (época del tradicionalismo; de los pueblos clásicos (griegos y romanos) y de los pueblos contemporáneos); Elementos de la educación escolar (educando, educador, medios, estudios e implicación social) y Procesos de aprendizaje (asistemático y sistemático).
- Parte 3. *Clasificación de la educación en la antigüedad* 3.1. Educación en las sociedades primitivas (participativa; espontánea; imaginativa y oralizada). 3.2. Educación en la cultura egipcia (La primera educación era dada en la familia y estaba íntimamente relacionada con la religión, la moral y la cultura en general. La segunda educación era realizada en las escuelas elementales que enseñaban la lectura, la escritura y cálculos aritméticos, por lo menos). 3.3. Educación en la cultura mesopotámica persa (derivada de una cultura compleja destacando la escritura entre los sumerios, con ella el dictado y los ejercicios con ayuda del diccionario. Los niños menores eran educados por las mujeres). 3.4. Educación en la cultura de Israel (La primera educación era de base religiosa, luego escolar de base moral, transmitida principalmente por los familiares). 3.5. Educación en la cultura china (unida a la naturaleza, las artes, los buenos modales, la «escolarización» doméstica y a la del maestro novicio). 3.6. Educación en la cultura hindú (Empezada por los padres (en cada casta) para transmitir oralmente quehaceres y canciones y cuentos tradicionales, luego continuada por los maestros ambulantes que enseñaban al aire libre lectura y escritura, muchas veces con la ayuda de aquellos más adelantados). 3.7. Educación en la cultura griega, principiante de la educación occidental (educación física y deportiva, artística, cortés y la educación escolar elemental (lectura, escritura y cálculos), bajo los cuidados de preceptores y también de maestros en instituciones educativas).
- Parte 4. *Educadores y pedagogos de la antigüedad* Homero (850-750 a. C.); Hesíodo (770-700 a. C.); Licurgo de Esparta (720-680 a. C.); Sócrates (470-399 a. C.); Isócrates (436-338 a. C.); Platón (427- 347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.).
- Parte 5. *Pedagogías de la antigüedad* Pedagogía de Homero – formación por los ejemplos de héroes, de poetas líricos. Pedagogía de los sofistas – formación por el arte de la retórica. Pedagogía de Sócrates – formación humana por la perfección espiritual. Pedagogía de Platón – formación [activa] integral del ciudadano para el bien común de la ciudad. Pedagogía de Isócrates – formación por la exaltación de la excelencia de la palabra, de la elocuencia.

La educación escolar –enfáticamente observó Luzuriaga– era indiscutiblemente el hecho pedagógico instaurador de las pedagogías o de las teorías pedagógicas, y como tal debería ser tratado por los/en los cursos de Historia de la Educación. En sus palabras explicativas:

Si la educación tiene su historia, la pedagogía, su porción teórica o científica, igualmente la tiene. La Historia de la pedagogía estudia el desarrollo de las ideas eideales educacionales, la evolución de las teorías pedagógicas y las personalidades más influyentes en la educación. (Luzuriaga, 1987, pp. 2-3).

Sin embargo, para tratar la pedagogía como teoría, en el sentido moderno del vocablo, sería necesario adentrarse en el interior de su matriz genitora – la educación griega. Habría sido en Grecia, enfatizará Luzuriaga (1987, p. 44) «[...] donde primero se comenzó a meditar sobre educación. El propio vocablo [Pedagogía] surgió en Grecia; y sucedió lo mismo con las ideas pedagógicas».

Sin duda alguna, el repertorio de los conocimientos impartidos en Historia de la Educación I (Oriental y Griega), apoyado en aquella literatura seleccionada ya subrayaba una interpretación [digamos autorizada] de las problemáticas histórico educacionales. En verdad, parecía ser voz común en aquel entonces, que la Historia –organismo fraccionado en períodos de tiempo de la vida de la humanidad– traía consigo hechos encadenados y aun distintivos. El historiador de la educación Larroyo, así sintetiza esta acepción:

Ante todo, es incomprensible la reconstrucción de la historia sin un ordenamiento de los hechos, el cual pone de relieve los grandes períodos de la vida de la cultura, que divide, acertadamente, todo el pasado. La idea, todavía dominante, sobre este problema, es el antiguo esbozo 'Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea.' [...] Cada una de las épocas en que fracciona la Historia Universal posee características que la diferencian suficientemente de las demás. (Larroyo, 1982, p. 19).

Era, así, de la convergencia de estos grandes períodos de la Historia de la humanidad –Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea– y sus hechos [objetivos] económicos, geográficos, lingüísticos, religiosos, sociales, políticos, éticos, jurídicos, que se sobresalían las problemáticas educacionales. Por esta convergencia, las problemáticas educacionales que fundamentaban la formación general del educador y del pedagogo, mediante la interacción de cada discente con los conocimientos selectivos

de la materia Historia de la Educación I (Oriental y Griega), se circundaba en torno a aparentes y esquemáticas prácticas escolares macroscópicas, correlatas de una mentalidad cultural, con profundas raíces en las maneras como la vida humana se desarrollaba circunstanciada por la cadencia de la economía, la religión y la política societaria.

Con sus excepciones, los autores de libros que referenciaban los conocimientos transmitidos –Francisco Larroyo, Lorenzo Luzuriaga, Henri-Irénée Marrou, Werner Jaeger, entre otros– se convirtieron en una invocación académica de una red de prácticas de enseñanza y estudio, a principio, frecuente en las aulas de Historia de la Educación de instituciones universitarias brasileñas. Sin embargo, los enfoques o abordajes de los conocimientos trabajados fueron seguramente diferenciados o hasta semejantes; las interpretaciones de las problemáticas histórico-educacionales variables y hasta próximas, y las aportaciones formativas del educador y del pedagogo, para aquende o allende una visión religiosa católica.

En estos años de 1960, sean aquellos autores de libros de Historia de la Educación, sean autores de demás libros-manuales, como Ruy de Ayres Bello (*Pequena história da educação*), constatamos, por un lado, distinciones en los currículos de los programas de enseñanza referente a la periodización que, en general, situaban los estudios históricos de la Educación en los períodos de la Edad Antigua, Media, Moderna, Contemporánea y en los siglos XIX y XX, según muestran los trabajos de Barros (1998), de Quadros (2006), de Bastos, Busnello, Lemos (2006) y de Monarcha (2007).

Por otro lado, somos inducidos a creer que, en la red de las prácticas de enseñanza constituida en torno a la materia Historia de la Educación I (Oriental y Griega), había una cierta fidelidad a la homogeneización escolar, a las regularidades didácticas, pero también había maneras peculiares (por lo tanto distintivas) de abordar la enseñanza de esta materia formación general del educador y del pedagogo brasileño. La Historia era un ejercicio de memoria y posibilidad de futuro a construirse. Pero, tal vez, toda la Historia sea una Historia de la Educación. De algún modo,

Hace una historia inscrita en la larga duración, pues trata más las permanencias que los cambios, desafía los cambios deseados por el presente, resiste, insiste. En la educación hay personas que piensan y actúan, hay lo tangible, pero en lo intangible hay una capa más profunda: la de los sentimientos, de los resentimientos, una historia que aún no comenzó a ser escuchada o narrada, pero que ya está ahí. Todos los días. (Lopes, 2005, p. 120).

#### 4. Referencias

- Barros, G. N. M. (1988). EDF 107 (História da Educação greco-romana) no quadro das disciplinas de História da Educação no currículo de pedagogia. In P. SOUSA (org.), *História da Educação – processos, saberes, práticas*. São Paulo: Escrituras.
- Bello, R. A. (1961). *Pequena História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil.
- Brasil. (1968). Decreto n.º 62.380, de 11 de março de 1968. Dispõe sobre o aproveitamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal – Rio Grande do Norte. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 mar. 1968. Disponível em: <[www.glin.gov/download.action?fulltextId=83218&documentId=93625](http://www.glin.gov/download.action?fulltextId=83218&documentId=93625)> Acesso em: 13 jun. 2008.
- Brasil. (1969). Parecer n.º 252, de 11 de abril de 1969. Aprova Currículo de Pedagogia. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101-136, abr.
- Bastos, M.H.C.; Busnello, F.B.; Lemos, E.A. (2006). A disciplina história da educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). *História da Educação*, Pelotas, n.19. abr. pp. 181-212.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP.
- Chaves Filho, F. Q. (1970). Histórico. In *Faculdade de Educação: catálogo geral para o ano de 1971*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (Datilografado).
- Cruz, M. E. C. (1966). *Caderno de história da educação oriental e grega*. Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal. Natal, 8 mar./8 nov. (Manuscrito).
- Duarte, J. A. T. (1985). *História da associação de professores do Rio Grande do Norte*. Natal: Companhia Editora do Rio Grande do Norte.
- Granato, T. A. C. (2002). Raul Jobim Bittencourt. In M. L. A. Fávero, J. M. Britto (orgs.), *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2 ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC/INEP/COMPED.
- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal/Curso de Pedagogia. (1966). *Programa de História da Educação Oriental e Grega*. Natal: Gráfica Manimbú.
- Jaeger, W. (1995). *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

- Larroyo, F. (1982). *História Geral da Pedagogia* (Tomo 1). Tradução Luiz Aparecido Caruso. 4. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Lopes, E. M. T. (2005). O vívido do sujeito. In C. Monarcha, C. (org.), *História da Educação Brasileira: formação do campo*. 2.ed. (rev. ampl.). Ijuí (RS): Editora Unijuí.
- Luzuriaga, L. (1987). *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução e notas Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 17 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Marrou, H.-I. (1975). *História da Educação na Antiguidade*. Tradução Mário Leônidas Casanova. 4. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda; Brasília: Instituto Nacional do Livro.
- Monarcha, C. (2007). História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes interpretativas. *História da Educação*, 11(21), pp. 51-77.
- Nunes, C. (1996). Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, 1, pp. 67-79.
- Paiva, V. (2008). *Relato oral sobre o ensino de História da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal e da Faculdade de Educação da UFRN (1965- 1969)*. Natal, 27 mar.
- Paiva, V. (2008). *História da Educação I*. Mensagem recebida por [martaujo@digicom.br](mailto:martaujo@digicom.br) em 08 abr. 2008.
- Quadros, C. (2006). Aspectos da trajetória da disciplina história da educação no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: temas clássicos e ordem cronológica. *História da Educação*, 19, pp. 213-228.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (1967). *Relatório apresentado pelo Prof. Dr. Quinho Chaves Filho, Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal, referente ao biênio 1966-1967*. Natal: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal. (Datilografado).
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (1967). Memorial. In: *Relatório apresentado pelo Prof. Dr. Quinho Chaves Filho, Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal, referente ao biênio 1966-1967*. Natal: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal. (Datilografado).
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (1969). *A Faculdade de Educação oferece o novo curso de Pedagogia*. Natal: Faculdade de Educação. (Datilografado).

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (1969a). *Regimento da Faculdade de Educação* – Aprovado em reunião da Congregação de 26 de março de 1969. Natal: Faculdade de Educação. (Datilografado).

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (1972). *Relatório apresentado pelo professor Dr. Quinho Chaves Filho, por ocasião da transmissão do cargo de Diretor Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao seu substituto legal, no dia 28 de agosto de 1967*. Natal: Faculdade de Educação. (Datilografado).

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (1973?). *Regimento do Centro de Ciências Sociais Aplicadas*. Natal. (Datilografado).

## CAPÍTULO 9

# LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y SU ENSEÑANZA<sup>1</sup>

*Rogério Fernandes<sup>2</sup>*

**L**a situación de la Historia de la Educación y su enseñanza releva un tanto de la paradoja en Portugal. La Historia de la Educación no figura en el currículo de las escuelas de formación de profesores de 1.º y 2.º ciclos de la Enseñanza Básica (nueve primeros años de escolaridad) como campo especial del saber histórico. Sin embargo, como área de investigación y enseñanza, aparece en varios Departamentos de las Universidades, en los cuales se procede a la preparación profesional de profesores de la enseñanza posbásica, como campo de tematización de problemas inscriptos en las Ciencias de la Educación. Así, cabe preguntar si debe la Historia de la Educación seguir considerándose como componente de aquel campo científico, manteniendo su función de elemento de formación profesional en el área pedagógico-didáctica.

En esta perspectiva, me propongo a someter al lector algunos comentarios sobre los siguientes temas:

---

<sup>1</sup> La traducción del texto al español de lo Capítulo 9 corresponde a la traductora oficial Maria Célia Romes de Lima.

<sup>2</sup> Doctor en Educación (Historia y Filosofía de la Educación) por la «Universidade de Lisboa». Profesor catedrático jubilado de la «Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação» de la «Universidade de Lisboa». Fallecido en 2010.

- 1.- Discursos tradicionales sobre la Historia de la Educación.
- 2.- Transformaciones en el espacio curricular de la disciplina.
- 3.- ¿Cuál es el lugar de la Historia de la Educación en el campo del saber histórico?

## 1. Discursos tradicionales sobre la Historia de la Educación

En lo que se refiere a los campos y a las funciones de la Historia de la Educación como área de investigación y enseñanza, podemos afirmar que los discursos se agruparon en torno a tres ejes: discurso del poder, discurso científico-cultural y discurso pedagógico.

a) Los primeros trabajos de Historia de la Educación publicados en Portugal datan del siglo XIX, a pesar de haber sido precedidos por dos obras sobre la Historia de la Universidade de Coimbra. Producidas a modo de crónica, prenuncian un nuevo campo de actividad científica, aunque lo definan teóricamente o por la práctica.

La obra que luego abulta en la literatura portuguesa es la *História dos estabelecimentos literários, científicos e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarquia*, surgida en 1871 y publicada por José Silvestre Ribeiro (17 volúmenes). El autor pretendía demostrar que las clases superiores habían protagonizado el desarrollo cultural del país y que la teoría de la decadencia era un mito. Este objetivo histórico implicaba el criterio de que el terreno de la enseñanza formal era tan solo uno de los sectores del sistema educativo. Así, bibliotecas, museos, jardines botánicos, escuelas militares y profesionales, cursos y conferencias, así como relevantes rasgos de la evolución de las asociaciones docentes formaban parte de los temas sobre los cuales infatigablemente recogió informaciones legislativas, cronológicas y bibliográficas.

De esta manera, José Silvestre Ribeiro inauguraba una línea historiográfica cuya intencionalidad política se hacía evidente. Ella resurgirá con diferentes señales ideológicas pero inscripta siempre en la misma orientación.

D. António da Costa publica a su vez, en 1871, la muy conocida *História da Instrução Popular em Portugal*. Su preocupación dominante fue probar que la instrucción primaria solo conocería acentuados progresos cuando la centralización pedagógica y administrativa fuera equilibrada por la intervención creadora de la sociedad civil, como ocurría en Inglaterra y en Estados Unidos de América. También en este caso, por tanto, la función de

la Historia de la Educación y del respectivo discurso teórico pasaba por la legitimación de una opción política.

Otros historiadores de la Educación siguieron camino idéntico. Es el caso de Ferreira Deusdado, cuya obra *Educadores Portugueses* saldría a la luz en 1909. Galería de retratos de pedagogos nacionales, tenía como propósito, sobre todo, demostrar que la Iglesia Católica era la obrera principal del progreso pedagógico popular.

Visión distinta la de Alfredo Filipe de Matos, autor de *O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*, editado en 1907. Matos concluía que la Monarquía sería incapaz de promover el progreso educacional, en contradicción a la capacidad ya demostrada por el Partido Republicano aún antes de la proclamación de la República.

Tendencia ideológica idéntica revelaba, en 1913, el profesor universitario e inspector conimbricense Alves dos Santos expresada en su libro *O ensino primário em Portugal*.

A pesar de las distinciones de posicionamiento ante esta área del saber, tales opciones teóricas se inscriben en un fondo común: el campo de la Historia de la Educación se define por una *función política*. El discurso transmitido por estas concepciones es el *discurso del poder*, el discurso de los que surgen como *sujetos activos de la historia*, como actores en el proceso de su construcción. En suma, el discurso de los que tienen el poder del discurso porque se sitúan en el interior del discurso del poder.

**b)** Otra vía de construcción de la Historia de la Educación entronca en su perspectiva científica. Encontramos la primera ejemplificación de esta orientación epistemológica en la obra de Francisco Adolfo Coelho, sobre todo en la serie de estudios intitulada «Para a história da instrução popular», que comenzó a publicar en 1895, en la *Revista de Educação e Ensino*. Adolfo Coelho pretendía que la Historia de la Educación contribuyera al conocimiento profundizado del presente. El autor subrayaba la importancia del enfoque histórico en el proceso de entendimiento de la actualidad. Así lo afirmaba al decir que «solo se conoce bien lo complejo de las instituciones humanas (y la educación es seguramente la primera de estas instituciones) lo que se conoce históricamente».

Cabe a Adolfo Coelho el mérito de haber recurrido a los hechos aferentes a la historia social como vía de explicación e intelección de los hechos pedagógicos. Semejante orientación científica resalta muy específicamente en el capítulo intitulado «Leer para ser hidalgo», en el cual estableció la

correlación entre la evolución de la búsqueda de la educación en el siglo XVI y aspectos estructurales de la sociedad quinientista.

Por otro lado, Adolfo Coelho pretendía renovar el horizonte en cuanto a la selección de fuentes. Sus líneas de investigación revelaban la actualidad de su información. Defendía el desarrollo de estudios relativos a la alfabetización mediante el recurso a los registros de matrimonio y de bautismo, así como a las escrituras de compraventa, siguiendo las huellas de Maggiolo, y al análisis del papel de los alfabetizados en el ejercicio de diversas profesiones, sin exclusión de los cargos de administración municipal.

Este llamamiento a la identificación y exploración de fuentes primarias habrá tenido algunas repercusiones o, por lo menos, se juntó con las evidencias documentales seguidas por otros investigadores. También Ferreira Deusdado declaraba, en las páginas proemiales de *Educadores Portugueses*, haber recorrido «muchas crónicas monásticas, constituciones de obispados, libros de registro de cámaras municipales, compromisos de casas de Misericordia, noticias de congregaciones docentes y de misiones ultramarinas, que constituyen la trama y la textura de este trabajo, en el apartado que expone el origen y la desinvolución de nuestra enseñanza primaria y secundaria» (p. x). Otra fuente primacial que indicaba, sin omitir la referencia a su eventual parcialidad, era la de las monografías de historia institucional. Así, observaba acerca de esta categoría de fuentes: «En la historia pedagógica, entre las obras cuya lectura presta grandes servicios, se deben incluir las monografías de establecimientos escolares. Redactadas casi siempre a la vista de documentos auténticos, proyectan destellos inesperados sobre la época a que se refieren, aunque a veces en la crítica haya más benevolencia que sagacidad» (Id., ib.).

A pesar de los llamamientos de Adolfo Coelho y de Ferreira Deusdado no haber obtenido inmediata repercusión, la Historia de la Educación, desde las primeras décadas del siglo XX, pasó a interesar intensamente a los historiadores. Tanto Garcia de Vasconcelos, como Manuel Gonçalves Cerejeira, Mário Brandão y Lopes de Almeida, profesores en Coimbra, registraron presencia en el campo de la Historia de la Educación, a pesar de focalizar preferentemente las cuestiones referentes a su Escuela o a la enseñanza de disciplinas mayores. Fortunato de Almeida, por su vez, en la *História da Igreja em Portugal*, así como Damião Peres en la llamada *História de Barcelos*, integraron capítulos referentes a la cultura en los cuales hallamos encuestas e informaciones de gran interés y provechosa lectura sobre educación y enseñanza en diferentes épocas de la historia nacional.

Tradición semejante, a propósito, llegó a la actualidad. Tanto la *História de Portugal* dirigida por José Matoso como la *Nova História de Portugal*, orientada por Joel Serrão y Oliveira Marques, o la *História de Portugal de Veríssimo Serrão*, insertan capítulos, algunos de ellos excelentes, sobre la Historia de la instrucción en nuestro país.

Igualmente se debe tener en cuenta los trabajos pioneros de Luís de Albuquerque, Rómulo de Carvalho, António Alberto Banha de Andrade, José Sebastião da Silva Dias, Joaquim Ferreira Gomes, Rafael Ávila de Azevedo, Joel Serrão y Áurea Adão. En fecha más reciente, los trabajos relevantes de António Nóvoa, que rápidamente se impusieron en los medios académicos, tanto en Portugal como en Brasil. Todos estos autores, en mayor o menor grado, se caracterizan por la búsqueda apurada de fuentes primarias en acervos archivísticos. Incluso nosotros seguimos esta ruta en trabajos de esta categoría histórica.

La preocupación por localizar en fuentes primarias los materiales empíricos sujetos a elaboración analítica y crítica denuncia el propósito de reconstruir el pasado en la base de una actividad no subjetiva. Sin perjuicio del reconocimiento de que no es neutra la revisitación al pasado, pudiendo resultar por tanto en efectos de naturaleza política, el discurso universitario aspira a ser, ante todo, *discurso de la ciencia*.

c) Un tercer recorrido de la Historia de la Educación comienza a manifestarse entre nosotros en los años 20 del siglo pasado, circunscribiendo la disciplina a la formación de profesores. Ese hecho se relaciona obviamente con el lugar que se le atribuyó en el plan de estudios de las escuelas normales (más tarde llamadas magisterio) y de los cursos de ciencias pedagógicas que le sucedieron (Gomes, 1994). Según Alberto Pimentel Filho, la historia de la educación sería «uno de los elementos indispensables de la propedéutica pedagógica (...)».

Así concebida, la Historia de la Educación se transforma en un elemento de preparación profesional de los profesores. Las ideas prevalecientes en la materia se fundamentan en el entendimiento del efecto *acumulativo* del currículo pedagógico sobre las prácticas educacionales. En cuanto a la historia de las doctrinas y de los pedagogos, ella haría más amplia la cultura pedagógica de los futuros docentes y, eventualmente, actuaba como *legitimación* de una práctica innovadora.

De modo general, la historia doctrinal y biográfica aparece completamente descontextualizada. Es cierto que Alberto Pimentel Filho pretende introducir

las concepciones educacionales «como promovidas por los factores de orden social que cooperan en el conjunto de los progresos humanos». Tales factores, sin embargo, actuarían sobre la marcha de la educación precisamente a través de las «ideas filosóficas y científicas, de la moral y de la religión, de la estética y de las instituciones políticas, del desarrollo de las artes y de las industrias (...)». Se comprende, pues, que el objetivo del autor sea producir una «Filosofía de las ideas educativas» más que una historia de la pedagogía.

Se puede afirmar lo mismo respecto a *Pedagogia Sociológica* (1936) de Adolfo Lima, profesor de la Escola Normal Primaria de Lisboa. Amplio conjunto de educadores y de teorizaciones pedagógicas, la preocupación anunciada en el título de la obra no se rastrea en todo el texto a concepto de vía explicativa. Sin embargo, se trata de un manual escolar suministrado a los normalistas con intenciones de acompañamiento o complementación de las clases del autor.

Otro caso significativo es el del pequeño volumen de Sílvio Pélico Filho, *História da Instrução popular em Portugal*, publicado en 1923. Profesor de la disciplina de mismo nombre que existía en la Escola Normal Primaria de Coimbra, pretendía exponer los respectivos temas en sus relaciones con lo que denomina la Historia General y Patria. Sin embargo, por más que se busque una interferencia explicativa de la estructura histórica sobre los hechos pedagógicos, no se encuentran más que vagas referencias a una sinopsis general paralela.

De este modo, la perspectiva de la Historia de la Educación como elemento formativo de futuros docentes resultó en un empobrecimiento del contenido de la disciplina y de su encuadramiento metodológico.

En el ámbito de la enseñanza universitaria, la Historia de la educación tuvo en Lisboa y Coimbra algunos grandes profesores, entre los cuales destacaremos, respectivamente, Joaquim de Carvalho y Delfim Santos.

Situándose en el primer plano de la Historia de la Cultura en Portugal, Joaquim de Carvalho nos dejó cerca de 260 páginas impresas de uno de sus cursos de Historia de la Educación. Considerando la educación como hecho de carácter social y cultural cuya historia no se demarcaría naturalmente de las fronteras que clasifica como «algo imprecisas» de la Historia de la Civilización y de la Cultura, el maestro Conimbricense le definía como objetivo «el estudio de las formas, de la problemática y del desarrollo» de las acciones educativas, correlacionándolas «con la organización social, el estado de los conocimientos científicos y los ideales culturales, es decir, de representación de la vida del espíritu. «En esta perspectiva, no solo le reservaba el abordaje

«de temas estrictamente escolares» como también de temas y problemas de foro psicológico, social, científico, ético, filosófico y político, «con referencia a la formación, capacitación y destino de la personalidad humana». Esta visión culturalista de la historia de la educación acababa por confundirla con la historia de las ideas y con la historia de la cultura, o al contrario: la transformaba en fenómeno (¿apariciencia? ¿emanación?) de un contexto cultural más amplio y significativo.

Semejante orientación era aún más nítida en cuanto a Delfim Santos, profesor de la Facultad de Letras de Lisboa, cuyas posiciones filosóficas de raíz heiddegeriana influirían fuertemente su manera de retratar el campo de la Educación y, consecuentemente, su historia. De acuerdo con la categoría heiddegeriana del *dasein*, Delfim Santos definía este campo como «historia de las utopías» o, si se prefiriera, historia de la «generosidad humana», de un «fenómeno englobante» de que ciencia, filosofía y arte serían manifestaciones especiales. En vez de una historia de los hechos pedagógicos en su retrato concreto o de concepciones doctrinales socialmente contextualizadas, Delfim Santos proponía, con extraordinario brillo, de cierto, una historia de las *hipóstasis pedagógicas*. En la perspectiva del existencialismo heiddegeriano, de que fue el más importante representante en Portugal, también transformaba la Historia de la Educación en una historia intemporal de propuestas teóricas.

De esta manera, a pesar de algunas intuiciones precursoras, la definición tradicional del campo y de las funciones de la Historia de la Educación la restringieron a una historia cultural de las ideas pedagógicas y de sus precursores, descontextualizadas de los marcos sociales y del encuadramiento de los sistemas educativos.

## **2. Transformaciones del espacio curricular de la Historia de la Educación**

Cabe preguntar ahora cómo se define actualmente el campo de la Historia de la Educación y qué funciones le son determinadas.

Han sido demasiado apuntadas las consecuencias de la Nueva Historia respecto a los objetos y métodos de la Historia de la Educación en el momento presente. Las transformaciones sufridas por esta disciplina, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de la investigación, derivaron, ante todo, de la experiencia histórica y de la educación en el mundo de nuestros días.

Todos sabemos la importancia conferida a la educación como factor estratégico de desarrollo después de la II Guerra Mundial. El progreso de la ciencia y el hecho de que se haya transformado en una fuerza productiva directa proporcionaron una relevante importancia a la *sociedad de información* o *sociedad cognitiva*. En el ámbito de la competencia entre los dos bloques, vencería aquel que contuviera más y mejores recursos humanos, lo que suponía más y mejor educación. En cada uno de estos dos mundos, la educación se convirtió, de algún modo, en una cuestión multinacional, para cuya financiación, planificación y control se crearon agencias internacionales. En el interior de cada país y con ritmos diversos, se concibió la educación como factor de producción y artículo de consumo.

La década de los 50 y parte de los 60 constituyeron los años dorados de la educación. En la mayoría de los países se prolongó el bloque de las escolaridades obligatorias, incluso cuando el punto de partida era demasiado remoto. Se pretendía que el progreso de la educación permitiera asegurar a cada uno la merecida movilidad profesional y social. El mérito, evaluado por la escuela, dictaría en las sociedades democráticas la sustitución de los privilegios por la justicia. Sería, por lo tanto, interés general asegurar a todos y a cada uno la igualdad de oportunidades ante la escuela en todos sus niveles.

Este discurso optimista, en parte destinado a predisponer al contribuyente a la inversión pública en la instrucción, comenzaría a ser desmentido a finales de la década del 70. Para usar la feliz expresión de Tornsten Husen, la euforia daría lugar al desencanto. De hecho, los niveles de fracaso y de abandono de la escuela se verificaban a índices alarmantes. Los economistas de la educación pasarían a mencionar lo que fríamente llamaban «los despilfarros escolares». Además de eso, las escuelas pasaron a ser cuestionadas dentro de los propios establecimientos, y, en su interior, en las propias aulas.

Mientras el discurso optimista tuvo la hegemonía, la preocupación central de los analistas fue la discusión de la democraticidad de las políticas educativas, es decir, de su capacidad para responder con eficacia a las exigencias de la demanda. La búsqueda del diagnóstico se ubicaba, por lo tanto, en el ámbito del macrosistema.

Ahora, sin embargo, frente a la crisis instalada en la escuela y en el aula, traducida en evasión escolar, fracaso y anomia, el análisis pasó a incidir en el interior del sistema educativo, en el ámbito *meso*, abarcando como unidades el sistema y el establecimiento, pero también, en el ámbito *micro*, en el ámbito del aula y del grupo/clase.

Este cambio de escala fue reforzado por la interpelación de las ciencias sociales e históricas, las propias atravesando un momento de reflexión epistemológica y de reajuste de sus modelos.

En la esfera de la Historia de la Educación, el resultado de esta convergencia es, en primer lugar, el reconocimiento de que la educación no ocurre, ni ocurrió jamás, en un desierto social. Por el contrario, tanto en el presente como en el pasado, se situó en la interceptación de hechos histórico-sociales de diferente naturaleza. De este modo, la Historia de la Educación se definió por su carácter de Historia social, buscando, en la contextualización de los hechos educativos y pedagógicos, la explicación de su génesis y del respectivo proceso evolutivo. De esta manera, aunque se trate de historia de las ideas o de las corrientes pedagógicas, aunque la meta sea la vida y la producción doctrinaria de pedagogos, se deberá buscar la explicación en otra zona de la realidad que no sea en la propia pedagogía.

Una segunda consecuencia se refiere a la transformación de la manera de reconstrucción de los hechos educacionales. Ciencia social e histórica, el punto de partida de la Historia de la Educación no podrá más residir en la observación de los hechos sino en la formulación de *problemas*. La Historia de la Educación (tal como la propia Historia) deja de ser ciencia meramente descriptiva, historia-crónica en el sentido del registro concienzudo y neutro de los hechos, para pasar a ser *discusión, debate, explicación* de un conjunto hipotético de relaciones de dependencia entre aconteceres y estructuras localizadas en el pasado. La Historia de la Educación se convirtió, pues, en *ciencia explicativa* y no simplemente *descriptiva*.

No vamos a detenernos en el análisis de los modos de entender la base epistemológica de la interpretación en cuanto instrumento esencial del trabajo del historiador. Sería necesario pasar en revista las contribuciones del marxismo y del neomarxismo francés y estadounidense, en lo que se refiere a la renovación del campo de la Historia de la Educación, la *Histoire des Annales* y de todas las demás corrientes filosóficas. Queremos subrayar solamente que la formulación del *problema*, punto de partida de la reconstrucción histórica, no resulta únicamente de una *actividad subjetiva* del historiador. Seguramente que este, con base en su consciencia del presente, necesita interrogar el pasado para identificar donde residen las interrogaciones y los enigmas. No se hace esta interrogación de modo directo porque el pasado no puede ser revivido. En cierto sentido, el pasado es reinención. Reinención realizada sobre la base del documento fidedigno, aquel que soportó el examen de la hermenéutica histórica, una vez hallado el local donde se ocultaba. Por

esta razón, ya se ha dicho que un grupo de historiadores especializados en cierto dominio y sentado alrededor de una mesa, rápidamente se pondrá de acuerdo acerca de *cuestiones* esenciales en determinado momento, aunque no estén de acuerdo necesariamente en lo que se refiere a la *respuesta* a dar a tales cuestiones. Por ello, no es indiferente al trabajo del historiador que un archivo abra o cierre sus puertas. Cabiendo a este la *iniciativa libre* del problema, eso no significa que tal iniciativa sea arbitraria.

Por otro lado, la reconstrucción historiográfica resulta, en gran parte, de la riqueza de este *cuestionamiento* inicial y, si en otra parte igualmente considerable, es una deriva de la capacidad arquitectural del historiador, lo cierto es que ni todos los edificios se sostienen. Sea la historia, como quiso Paul Veyne, una intriga bien urdida: ni todas las intrigas son verdaderas, observó Antoine Léon.

Rechazando las visiones idealistas de las ciencias históricas, para las cuales el pasado es un mito reconstruido de cuya revisitación subjetiva el historiador retira y comunica un sentimiento estético, afirmando que la reconstrucción histórica se sostiene mientras aborda los hechos memorables, a pesar de estar siempre abierta a nuevos cuestionamientos e interrogaciones, lo que le quita cualesquier pretensiones a la definitiva veracidad, hay que reconocerse que ella se construye fundada en unas cuantas categorías sociales condicionantes de sus abordajes.

Respecto a la Historia de la Educación y al momento presente, ya no se puede desconocer cuatro ejes analíticos puestos al descubierto por la experiencia social contemporánea y relativos a grupos populacionales discriminados: *clase social, género, etnia, merma de capacidades*.

Dichas categorías nos permiten esclarecer el proceso de distribución social de la educación. Él no es, de ningún modo, igualitario, tal como no lo fue en el pasado. Señalar los marcadores sociales que caracterizan la oferta y demanda sociales de la educación, la categoría de escuelas y cursos ofrecidos, la procedencia de las poblaciones escolares predominantes en cada uno de los grados del sistema educativo, el área de enseñanza o la categoría de escuela, relativiza a la vez el alcance de los discursos sobre el valor de la educación y acerca de lo imperativo de democratizarla.

Si es válida esta constatación en términos de clase, se puede decir lo mismo respecto al género y a la etnia. Gracias a los movimientos de liberación de la mujer y de las poblaciones discriminadas en términos de raza, su visibilidad es ahora más intensa que nunca, funcionando como inductor a todo un acervo de investigaciones que fundamentan y alimentan los debates contemporáneos.

Cruzándose con estas categorías, ganaron centralidad otros campos de investigación que superan los límites tradicionales. Se trata, en definitiva, de dar voz a aquellos de la cual han sido privados, a aquellos que no son merecedores de una mención al menos huidiza de la crónica: las mujeres, los niños, los esclavos, los huérfanos, los desprotegidos, los discapacitados.

Las sucesivas iniciativas y declaraciones acerca del niño y de la infancia, así como las representaciones de que han sido objeto, le confieren una presencia muy activa en la historia de la educación. En Portugal, las investigaciones desarrolladas en este campo avanzaron con extrema lentitud dejando aún sin cubrir un largo espectro de cuestiones. El célebre libro de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale dans l'Ancien Régime*, tardó a ser leído y estudiado en Portugal. A pesar de toda la polémica desencadenada, incluso entre los medievalistas, solo muy recientemente originó un trabajo, a propósito notable, sobre el niño en la Edad Media Portuguesa. (Oliveira, 2007).

A pesar del retraso portugués en este campo histórico, debemos citar el libro clásico de Ferreira Gomes (1977) sobre la evolución histórica del niño, originando un polo de investigación en la Universidade de Coimbra a que pertenecía y que, tras su fallecimiento, pasó a tener como continuador su joven colega de la misma institución (Gomes Ferreira, António, 2000).

Entre tanto, una serie de tesis de maestría en las diversas Universidades sobre huérfanos, desprotegidos, y niños marginados se desarrollaron en diversas Facultades. En la Universidade do Minho hay que resaltar los excelentes trabajos en el campo de la demografía histórica. Entre estas manifestaciones de vigor científico, cumple poner de relieve el trabajo de maestría y sobre todo la tesis de doctoramiento, en Florencia, de Isabel dos Guimarães Sá (1995) y otros estudios conocidos internacionalmente. De algún modo, debemos tener en cuenta la investigación que ha sido llevada a cabo en Brasil.

Los problemas referentes a la alfabetización y a la enseñanza inicial de la lectura atraviesan igualmente una fase de avance. Gracias a las investigaciones pioneras del Prof. Ribeiro da Silva, de la Facultad de Letras de la Universidade do Porto y de Justino Magalhães, actualmente profesor catedrático de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidade de Lisboa, fue posible responder, de algún modo, a los votos de F. Adolfo Coelho, aunque con base en la exploración de distintos materiales archivísticos. A tales estudios se debe añadir los de Rita Marquilhas, de la Facultad de Letras de Lisboa, quien se concentró en un campo convergente, aunque su punto de partida fuera la Historia de la Lengua.

Un tercer sector susceptible de suscitar un abanico muy amplio de investigaciones es la Historia del currículo. Mientras la teoría del currículo es un dominio que, desde hace tiempo retiene muy fuerte presencia en el ámbito de las Ciencias de la Educación, la Historia de la construcción del currículo posee una proyección más reciente, resultante de las interpelaciones de las ciencias sociales a la Educación.

Usualmente concebida como sinónimo de «plan de estudios», algunas veces también se considera la palabra «currículo» como «historia de las disciplinas». Conociendo intenso desarrollo en los Estados Unidos, ha venido a ser mirada no propiamente como alternativa a la Historia de la Educación, sino como un modo inédito de encarar analíticamente su objeto y de ampliar sus temas bajo el doble punto de vista de la enseñanza y de la investigación.

En este sentido, parece más adecuado sustituir la noción de currículo por la de «campo curricular», cuyos límites sobrepasan los de «elenco de disciplinas». Los investigadores colombianos Boom, Noguera y Castro (1994) propusieron que, por la expresión mencionada se entendiera un espacio de saber dónde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas de organización, diseño y programación, planificación y administración de la educación, bajo el principio del establecimiento previo de objetivos específicos presentados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo.

Ante estas propuestas, una de las primeras cuestiones a enfrentar se refiere a la pertinencia de aislar el currículo, en la acepción del conjunto de disciplinas o plan de estudios, si queremos conocer la respectiva organización. La primera constatación consiste en reconocer que un plan de estudios no posee en sí mismo una base de sustentación. El currículo se relaciona estructuralmente con otros elementos condicionantes de la actividad educativa. Siempre con el sistema educativo, es decir, con un conjunto de instituciones jerárquicamente ordenado bajo el control total o parcial del Estado. Si queremos analizar el proceso de constitución de un determinado plan de estudios, debemos conocer el sistema en que se integra, la configuración del conjunto de establecimientos, lo que hace imprescindible la reconstitución de las políticas educativas.

Ya una política educativa no es aislable de las interacciones de las clases y sectores sociales interesados en la elaboración o reelaboración del sistema. Al seguir la vía de análisis de Margaret S. Archer, se impone la identificación de las interferencias de los grupos asertivos y de sus estrategias

en relación a la conquista de lo que llamaríamos «poder educacional». La categoría de «conflicto histórico» es aquí determinante de la explicación de las características de un determinado sistema educativo. El trazado de los discursos y de los objetivos es un terreno de elección para el trabajo de análisis de las orientaciones de las fuerzas opuestas o aliadas.

El segundo nivel de análisis histórico del currículo corresponde, naturalmente, al elenco de disciplinas seleccionadas. No solo con aquellas positivamente acogidas, sino también con las rechazadas. En una visión tradicional, tal proceso aparece como producto de las intervenciones de los especialistas, de los pedagogos, de los inspectores, de los directores de establecimientos. Tal concepción ocultaba las interacciones sociales estructurantes, las cuales pasaban por varios meridianos, desde los socioeconómicos que tienen que ver con el sistema ocupacional implantado, a los culturales, filosóficos, religiosos. Un currículo es, ya se lo afirmó por más de una vez, un «artefacto social», una construcción humana en un contexto socio-histórico de finalidades. Este forma una cultura, sobrentiende un modelo antropológico y constituye, por ello, un deber-ser.

¿Quiere esto decir que un currículo es intrínsecamente una construcción lógica? Producto de interacciones sociales, bajo la forma de conflicto y negociación, el currículo, en su elaboración, nos remite a individuos y grupos sociales que protagonizan este mismo proceso constitutivo. En definitiva, el currículo es el resultado de una negociación más o menos patente, la cual, en la actualidad, intervienen los docentes basados en los intereses profesionales y en las culturas de escuela desarrolladas no solo en actividades de formación, como también en las asociaciones y en los círculos de convivencia informal. No olvidemos todavía la interferencia de otros profesionales en la construcción del currículo: médicos, higienistas, psicólogos, sociólogos.

Esta diversidad de protagonismos solo confiere al currículo una aparente concatenación lógica. Kliebard lo destacó de forma muy pertinente al observar:

el conocimiento que las escuelas verdaderamente proporcionan no refleja necesariamente una jerarquía de conocimientos conscientemente articulados por la sociedad con vistas a su autopreservación o de acuerdo con otro criterio deliberadamente establecido... Más que representar una expresión internamente

consistente y lógicamente estructurada de los valores de una sociedad, el currículo se asemeja más a un popurrí mal digerido de conocimiento y creencia que, en una dada sociedad, adquirieron status suficiente para ser enseñados a sus miembros o a subgrupos que en ella existan.

Un problema común en la construcción de la historia del currículo es, por lo tanto, la tendencia para asumir que cualquier currículo es integral y coherente en vez de ser el resultado casi caótico de un juego de fuerzas, algunas racionales y calculadas y, en gran parte, instintivas, simbólicas y ritualísticas.

Estas afirmaciones son formuladas a raíz del llamado *currículo formal*, u oficial, mediante el cual el poder pretende establecer un conjunto sistemático de actividades obligatorias. Este currículo formal es acompañado por el designado currículo oculto, las actividades no previstas en el currículo oficial que los alumnos o los propios profesores desencadenan en el aula, las cuales tornan más complejas las actividades de naturaleza educativa. La definición pre activa del currículo está lejos, por lo tanto, de cubrir todas las realidades del aula.

Además de cuestiones referentes al plan de estudios y al respectivo proceso social de construcción, también hay que mirar, en el campo del currículo, la *organización del espacio y del tiempo escolares*. El lugar físico y temporal que preside el funcionamiento de la institución educativa obedece a diferentes normativos que le modelaron el formato y los límites de funcionamiento, que lo definieron como espacio y tiempo determinados en cuyo interior latía el pulsar cotidiano de la formación humana. El edificio escolar y las respectivas características arquitectónicas y pedagógicas están articulados con las finalidades educacionales pretendidas y con las actividades consentidas.

La división del tiempo escolar, por su vez, guio los movimientos de profesores y alumnos, los ritmos de enseñanza y de aprendizaje, los momentos de trabajo y de descanso. Semejante conjunto de reglamentos, extensivos a los equipamientos, atestigua el empeño en subordinar el sistema y las respectivas unidades a un poder de uniformización. La lectura foucaultiana de estos aspectos del funcionamiento del currículo y, consecuentemente, de la institución escolar resulta extremadamente fértil en consecuencias.

Las *prácticas, medios y materiales didácticos* constituyen otro aspecto esencial del currículo, que sean vistos como condicionantes, que como consecuencias de las opciones tomadas. El análisis histórico del currículo nos envía, en última instancia, a las *prácticas educativas*, comenzando por el estilo de relación instaurada en el aula en asociación con estrategias y métodos. Respecto a la reconstrucción de estos rasgos estructurales de la actividad curricular, disponemos de un conjunto de *ego-documentos* que hacen particularmente rico el programa de investigación. Además de ellos,

el *libro escolar* constituye un revelador de la manera o modo como una sociedad se relaciona con el saber, los valores y su respectiva transmisión.

Finalmente, la historia del currículo nos pone en presencia del problema del *control político y disciplinar* de la actividad de docentes y discente, no solo a título individual, sino también a título colectivo. Respecto a este tipo de reflexiones, es necesario identificar los poderes escolares y extraescolares, articulados en torno a las actividades de educación/formación y reconstituir el modo como repartían entre sí poderes y competencias.

Será necesario, por lo tanto, referenciar las transformaciones históricas del proceso de control del sistema educativo, desde las intervenciones de los Poderes centrales y locales hasta la internacionalización reciente de las actividades de planeamiento, programación y financiación, mediante las cuales se direcciona un sistema educativo a partir de centros de decisión exteriores a su participación nacional.

Ante este mapa de cuestiones, la historia de la educación y la historia del currículo requieren la formación de equipos multidisciplinares de cuya actividad pueda resultar la lectura de la actividad educativa como *totalidad significativa*. Sobre la base de programas de investigación colectivamente establecidos, se podrá realizar el análisis de los procesos histórico-sociales de elaboración curricular que contribuyen al entendimiento crítico de los procesos contemporáneos.

A la ampliación del campo de la historia de la educación se agrega la definición de la dimensión temporal. Ya se ha intentado estipular que la única dimensión conveniente a la *historia de la educación* y de la *enseñanza* es la *larga duración*. Para ello, ya se ha pretendido aprovechar un fragmento de Ariès, escrito *a propósito de la historia de las mentalidades*, y transponerlo a un terreno para el cual no fue pensado: «el tiempo del especialista que observaba a través de una lupa veinte años de la historia *del mundo en el ámbito de una unidad nacional* está encerrado. La *historia de las mentalidades* es forzosamente una historia de la larga duración, es decir, una historia comparativa». (Convicción convergente con la de Braudel: «los *cuadros mentales*<sup>3</sup> también son prisiones de larga duración»). Admítase por hipótesis que hay que ser así en cuanto a la historia del mundo y aún más en cuanto a la historia de las mentalidades según afirma Ariès explícitamente. ¿Será legítimo, por ventura, retirar de estas palabras la ilación de que también son válidas en el territorio de la Historia de la

---

<sup>3</sup> Nota de la Traductora: cuadros mentales \* En el sentido de concepciones de mundo.

Educación? ¿Se cree por ventura que el camino a adoptar en esta disciplina debe ser idéntico?

La cuestión de la duración en Historia es un problema complejo sobre el cual deseamos registrar apenas algunos aspectos relevantes.

Es conocido el texto de Braudel que se intitula *História e Ciências Sociais. A longa duração*. Juntamente al «recitativo tradicional», afirma el autor, habría un «recitativo de conyuntura» de diez, veinte o cincuenta años y, además de este segundo recitativo, habría una historia, ahora de amplitud secular, una historia de larga o hasta de muy larga duración. La discusión de Braudel no refleja sobre dos polos opuestos: «el instantáneo», o sea, «el actual» y «la larga duración».

Olvidemos, en este momento, las posiciones de Braudel, para que forcemos apenas una cuestión esencial: la interpenetración de los tiempos de la historia. O sea, la idea, propia de un historiador, de que el segundo y el tercer recitativos se interpenetran en la práctica historiográfica. Así, Braudel defendía que la reconstrucción historiográfica involucraba precisamente el juego de lo actual y de lo secular o multiseular. Así lo dijo en un pequeño texto en que logró juntar el rigor lúcido y el más requintado poder de sugerencia literaria:

Que nos coloquemos en 1558 o en el año de gracia de 1958, se trata, para uno que pretende captar el mundo, de definir una jerarquía de fuerzas, de corrientes, de movimientos particulares; en seguida, de recapturar una constelación de conjunto. A cada instante de esta investigación, será necesario distinguir entre movimientos largos e impulsos breves, tomados los últimos desde sus fuentes inmediatas, aquellos en el inicio de un tiempo longinco [...]. Cada «actualidad» congrega movimientos de origen, de ritmo, diferentes: el tiempo de hoy data al mismo tiempo de ayer, de anteayer, de otrora.

Como todo gran historiador, Braudel se abstenía de atar un imperialismo teórico de mal prenuncio a la ciencia. De este modo, pudo escribir:

Feliz, y muy ingenuo uno que pensara, tras las tempestades de estos últimos años, que encontramos los verdaderos principios, los límites claros, la buena Escuela. De hecho, todos los oficios de las ciencias sociales no cesan de transformarse debido a sus movimientos propios y al vivo movimiento del conjunto. La historia no es excepción. Ninguna quietud, por lo tanto, se avista en el horizonte y la hora de los discípulos no sonó. [...] Pienso que la historia es la suma de todas las historias posibles – una colección de oficios y de puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana. En mi opinión, el único error sería elegir una de estas historias con exclusión de las demás.

Efectivamente, recuerda aún Braudel, la corta y la larga duración se interpenetran. Su pertinencia intrahistórica no resulta de una teorización apriorística, sino de los contornos de materia historiable. Benedetto Croce, citado por Braudel, pretendía que en todo acontecimiento, el hombre todo y toda la historia se incorporaban y redescubrían, lo que suscita de Braudel una reflexión penetrante:

Un acontecimiento, en rigor, puede cargarse de una serie de significaciones o de relaciones. Testimonia, a veces, sobre movimientos muy profundos, y por el mecanismo ficticio o no de las «causas» y de los «efectos», caros a los historiadores de ayer, agrega a sí propio un tiempo muy superior a su propia duración. Extensible hasta el infinito, se une, libremente o no, a toda una cadena de acontecimientos, de realidades subyacentes e imposibles, a lo que parece, de desconectarse desde entonces unos de los otros.

Siguiendo Braudel, pero deseando evitar a la vez un eclecticismo metodológico inconsciente o despreocupado con sus propios presupuestos, recurramos a la duración adecuada a la materia historiable, mejor dicho, a cada segmento del objeto historiable a pesar de su inserción en la totalidad histórica. Una reforma educacional, o su tiempo de gestación o de aplicación, la imposición de un currículo o la creación de una nueva rama de un sistema educativo pueden situarse en un tiempo relativamente breve en términos históricos, aunque inscribiéndose en movimientos largos que nos remiten a otros contextos temporales. A cada problema su modelo aclaratorio, de la cual la variable *tiempo* es elemento estructural y estructurante.

### **3. ¿Cuál es el lugar de la Historia de la Educación en el campo del saber histórico?**

Se diría que, respecto a la legitimación de un campo de investigación y de enseñanza, se hace indispensable demostrarle la utilidad. ¿Podemos alegar que el placer del autoconocimiento se justifica? En una sociedad de pauperismo y a la vez de consumo-espectáculo como la nuestra, es apropiado comprobar el valor del uso de todo que se nos proponen. Hagámoslo una vez más.

Tratando el pasado, distante o reciente, la historia de la educación, como la historia *tout court*, puede ayudarnos a comprender y, tal vez, a transformar el mundo de hoy, o sea, la escuela de hoy. La revisitación del

pasado es susceptible de contribuir a la detección de las transformaciones, pero también de las permanencias y, en su interior, de las identidades.

El estudio de la evolución de los currículos y de los temas cognitivos, de las prácticas de enseñanza, de los contextos culturales, físicos y temporales que presiden las actividades escolares, el análisis de las representaciones de la escuela, del niño, del alumno y del profesor, contribuyen a la percepción de los valores duraderos, pero también al carácter huidizo y relativo de ideas que pretenden acceder a visibilidades perdurables.

Cooperando con otras áreas formativas en el sentido de la creación de una cultura pedagógica que, sobrepasando el ámbito doctrinal, revea críticamente los procesos y las condiciones de formación de los niños y de los jóvenes, la historia de la educación, en sus versiones actuales, constituirá una oportunidad para que docentes, padres y autoridades políticas capten las rupturas, pero también las integridades de una actividad situada en el ámbito de la reproducción de los valores y de las bases de la vida en sociedad, con la condición de que no se deje de mirar los intentos de infracción de las normatividades impuestas por el mecanismo de los poderes.

Del mismo modo, los profesores tendrán en la construcción y en el conocimiento del campo de la historia de la educación una oportunidad privilegiada de rever a sí propios, rever sus prácticas, sus culturas profesionales, sus instancias asociativas y de convivencia en que se forjaron y siguen forjando sus saberes y valores.

Así, llegó el momento de replantear la cuestión inicial: ¿Hasta qué punto será pertinente definir la historia de la educación no solo como disciplina de formación profesional de los docentes, sino que también como área de formación del propio saber histórico?

En su versión contemporánea, la historia de la educación no es solamente un momento de cobranza de consciencia de los procesos educativos en sus sinuosidades sociales y culturales. La historia de la educación no nos remite propiamente a una actividad que resulta en un cierto contexto social en el cual se busca su explicación: origina ella propia un contexto social, es ella propia una cultura, permitiéndonos así tornar más compleja nuestra lectura de la sociedad y de la cultura.

Probablemente se pensará que queremos decir que la escuela es ella misma una microsociedad, atravesada de relaciones y de tensiones, de convergencias y de antagonismos. Seguramente las cosas ocurren de este modo, pero no es a esta categoría de hechos a que nos referimos en este momento, aunque se considere que ellos son explicables apenas

parcialmente a través de determinaciones intrínsecas al sistema escolar y a sus elementos constitutivos. Entre el sistema escolar y la sociedad global no existen fronteras suficientemente definidas para que podamos decir dónde termina uno y comienza el otro. Alumnos y profesores, al ingresar a la escuela, son portadores de conflictos y consensos iniciados y resueltos en un paisaje que engloba lo que es institucional y lo que no lo es, en un rasgo ininterrumpido.

En realidad, la historia de la educación nos permite realizar una lectura crítica del propio terreno de que es parte integrante. La cuestión, tal como la planteamos, consiste en saber si una sociedad puede ser entendida y explicada sin que se mire el modo como educa o protege a los niños y jóvenes, qué futuro les reserva, cuál es el futuro que ambiciona construir para sí mediante la escuela.

La cuestión que se presenta es saber si tiene sentido un «saber histórico» de que la educación no forme parte integrante, mejor dicho, un «saber histórico» que no tenga entre sus tareas la construcción de las instituciones que, en un dado momento y en un contexto de procesos complejos, tuvieron a cargo la formación ideológica de las nuevas generaciones.

Si es negativa la respuesta, si dicha omisión no tiene sentido, se debe hacer también la lectura de la sociedad a partir de este punto de vista, y así la formación del historiador y la composición del saber histórico tendrán que pasar a incluir el análisis reflexivo en torno a la educación y a su pasado, en torno a las instituciones que, en una dada sociedad, en cierto complejo espacio temporal recibieron el mandato de producir, reproducir y transmitir saberes, valores y destrezas. ¿Se podrá, por ejemplo, entender la realidad de la dictadura salazarista o su opuesto, sin reconstruir y comprender el papel de la educación privada y pública, el universo de valores generados en sus instituciones y transmitidos por las más diversas formas? En esta hipótesis, la historia de la educación deja de ser exclusivamente un instrumento formativo en el ámbito profesional, en intención de futuros profesores de Historia, para ser también una experiencia de producción del «saber histórico» respecto a la comprensión de los tiempos de la historia.

Además, si no fuera así, no tendría sentido por su vez que en maestrías y doctoramentos en Historia, designadamente en Historia social, tanto en Portugal como en otros países, los temas de historia de la educación hayan adquirido una visibilidad ampliada.

Así, es lícito concluir con la certeza de que el «saber histórico» de que unos y otros reclamamos, forma una unidad que nuestros análisis son impotentes

para romper. En su movimiento independiente de las construcciones subjetivas de los historiadores, la historia no es apenas movimiento de estructuras socioeconómicas y sociales. En última instancia, es movimiento de las mujeres y de los hombres, en sus curvas de nacimiento, vida y muerte, de producción/reproducción de valores, normas, aspiraciones y sueños. Si, por comodidad analítica dividimos lo que está unido, es porque la totalidad es vasta y nuestro espíritu demasiado incapaz de abarcarla como totalidad.

Así, tal vez podamos contribuir a que nuestras percepciones del movimiento social del pasado sean menos parciales que han sido hasta ahora, incluyendo la educación y su historia en este impulso constante de producción y reproducción antropológica del hombre que es la propia historia y su saber.

#### 4. Referencias

- Archer, M. S. (1979). *Social origins of educational systems*. London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Éditions du Seuil.
- Boom, A. M.; Noguera, E. C.; Castro, J. O. (1994). *Curriculo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colômbia*. Santa Fé: Foro Nacional por Colômbia.
- Braudel, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion.
- Carvalho, J. (s. f.). *História da Educação*. S/l.
- Coelho, F. A. (1973). *Para a história da educação popular*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica.
- Costa, A. (1935). *História da Instrução Popular em Portugal*. 2.ª ed. Porto Editora Educação Nacional.
- Deusdado, M. A. F. (1909). *Educadores Portugueses*. Coimbra: livraria França Amado.
- Ferreira Gomes, J. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Filho, A. P. (1932). *Lições de pedagogia geral e de história da Educação*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

- Filho, S. P. (1923). *História da Instrução Popular em Portugal*. Coimbra: Lúmen.
- Gomes Ferreira, A. (2000). *Gerar, criar, educar. A criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, J. F.; Fernandes, R.; Grácio, R. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guedes, A. I. M. (2006). *Os Colégios dos Meninos Órfãos. Sécs. XVII-XIX*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Husén, T. (1979). *The school in question. A comparative study of the school and its future in Western Societies*. London: Oxford University Press.
- Kliebard, H. M. (1992). Constructing a history of the american curriculum. In P. W. Jackson, (ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York.: Macmillan Company.
- Lima, A. (1936). *Pedagogia Sociológica*. 2v. Lisboa/Porto: Edição de Couto Martins/ Livraria Escolar Progredior.
- Matos, A. F. (1907). *O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*. Freixo (Lousã): Edição do Autor.
- Oliveira, A. R. (2007). *A criança na sociedade medieval portuguesa*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Ribeiro; J. S. (1871). *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarquia*. Lisboa: Tipografia da Academia das Ciências.
- Sá, I. G. (1995). *A circulação de crianças na Europa do Sul. O caso dos expostos do Porto no século XVIII*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Santos, A. (1913). *O ensino primário em Portugal*. Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- Santos, D. (2009). *Obras Completas*. II. 1946-1952. 3.ª ed. (revista e ampliada). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire suivi de Foucault révolutionnaire l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.

*Página intencionadamente en blanco.*

# SOBRE LOS AUTORES

ORGANIZADORES

## **Décio Gatti Júnior**

Doctor en Educación (Historia y Filosofía de la Educación) por la «Pontificia Universidade Católica de São Paulo», con posdoctorado realizado en la «Faculdade de Educação» de la «Universidade de São Paulo». Investigador apoyado por el CNPq y la Fapemig. Profesor Titular de Historia de la Educación de la «Universidade Federal de Uberlândia» (Minas Gerais, Brasil). Líder, en colaboración, del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación. Contacto: degatti@ufu.br.

## **Carlos Monarcha**

Profesor Titular (Historia de la Educación) – «Universidade Estadual Paulista». Líder, en colaboración, del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación. Contacto: carlos.monarcha@gmail.com.

## **Maria Helena Camara Bastos**

Doctora en Educación – Historia y Filosofía de la Educación («Universidade de São Paulo»). Profesora Titular Jubilada en Historia de la Educación («Universidade Federal do Rio Grande do Sul»). Postdoctora en el «Service d’histoire de l’éducation» (Francia). Profesora visitante en Francia e Italia. Investigadora del CNPq. Contacto: mhbastos1950@gmail.com.

**Adrián Ascolani**

Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor titular de la Universidad Nacional de Rosario. Director del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. E-mail: aascolani@yahoo.es.

**Antón Costa Rico**

Profesor Catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca (1982). Forma parte del Grupo de investigación «Pedagogía Social e Educación Ambiental», con reconocimiento de Unidad de Investigación Competitiva em las Áreas de Humanidades y Ciencias Sociales en el Sistema Universitario Galego. Fue Presidente de la Sociedad Española de Historia da Educación (SEDHE). Contacto: anton.costa@usc.es.

**Carlos Monarcha**

Profesor Titular (Historia de la Educación) – «Universidade Estadual Paulista». Líder, en colaboración, del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación. Contacto: carlos.monarcha@gmail.com.

**Décio Gatti Júnior**

Doctor en Educación (Historia y Filosofía de la Educación) por la «Pontificia Universidade Católica de São Paulo», con posdoctorado realizado en la «Faculdade de Educação» de la «Universidade de São Paulo». Investigador apoyado por el CNPq y la Fapemig. Profesor Titular de Historia de la Educación de la «Universidade Federal de Uberlândia»

(Minas Gerais, Brasil). Líder, en colaboración, del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Disciplina Historia de la Educación. Contacto: degatti@ufu.br.

### **Karl Lorenz**

Doctor en Educación por el «Teachers College», «Columbia University», de Nueva York, Estados Unidos. Profesor jubilado de la «Sacred Heart University», *Fairfield, Connecticut*, Estados Unidos. Contacto: LorenzK@sacredheart.edu.

### **Maria Helena Camara Bastos**

Doctora en Educación – Historia y Filosofía de la Educación («Universidade de São Paulo»). Profesora Titular Jubilada en Historia de la Educación («Universidade Federal do Rio Grande do Sul»). Postdoctora en el «Service d’histoire de l’éducation» (Francia). Investigadora del CNPq. Contacto: mhbastos1950@gmail.com.

### **Maria Juraci Maia Cavalcante**

Doctora en Ciencias Sociales por la «Universität Oldenburg», Alemania; Postdoctora en Historia Política y Educacional en la «Universität zu Köln», Alemania y en Historia Educacional en la «Universidade de Lisboa» (Portugal). Profesora Titular de la «Universidade Federal do Ceará». Contacto: juramaia@hotmail.com.

### **Marta Maria de Araújo**

Doctora por la «Universidade de São Paulo». Post doctora por el «Instituto de Estudos Avançados» de la «Universidade de São Paulo». Profesora Titular de la «Universidad Federal de Rio Grande do Norte». Contacto: martaújo@uol.com.br.

## **Rogério Fernandes**

Doctor en Educación (Historia y Filosofía de la Educación) por la «Universidade de Lisboa». Profesor catedrático jubilado de la «Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação» de la «Universidade de Lisboa». Fallecido en 2010.

# OTRAS PUBLICACIONES DE **FahrenHouse**

www.fahrenhouse.com

- Igelmo Zaldivar, J., & Fernández Enguita, M. (2019). *El Edificio de la Almudena de Ciudad Universitaria: la huella del pasado en tiempos de la hiperaula*.
- Dente, F., & Cagnolati, A. (Eds.). (2019). *Comunicazione di genere tra immagini e parole*.
- Igelmo Zaldivar, J. (Ed.). (2019). *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica*.
- Benesperri, P., & Mondello, M. C. (2019). *La nascita degli asili nido nel Comune di Piombino*.
- González, S., Meda, J. Motilla, X. y Pomante, L. (Eds.). (2018). *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*.
- Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (Eds.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68*.
- García Carrasco, J., & Canal Bedia, R. (2018). Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes.
- Sgreccia, N. (Coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*.
- Kaufmann, C. (Ed.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*.
- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*.
- Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*.
- Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*.
- Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*.

En *La Enseñanza de Historia de la Educación en Perspectiva Internacional* están reunidos nueve estudios de investigadores brasileiros y extranjeros sobre la temática de la Historia de la Enseñanza de la Historia de la Educación. Los trabajos de los autores brasileiros son resultado de la comunicación coordinada realizada en el ámbito del V Congreso Brasileiro de Historia de la Educación, realizado en Aracaju, Sergipe, en Brasil, en 2008. También integran la colección textos de importantes investigadores del campo histórico-educacional de Argentina, España, Estados Unidos y Portugal. Investigadores que constantemente mantienen contacto con la comunidad de investigadores del área en Brasil.

Estos estudios interesan, sobre todo, a profesores e investigadores en Historia de la Educación, en Brasil y en el exterior, pero, también, a estudiosos de las Ciencias Humanas de modo más amplio.