

RECENSIÓN

McCulloch, Gary (2011): *The Struggle for the History of Education*, Londres, Routledge (139 páginas).

La educación ha sido uno de los principales campos de lucha en diferentes partes del mundo desde la época moderna. Ha sido requerida e invocada para solucionar los diferentes problemas relacionados con el progreso social, el cambio y la igualdad; ha sido fundamental para el conflicto de las diferentes clases sociales, para la instauración de la democracia o para la búsqueda por la justicia social. Evidentemente desde que surgieran los sistemas nacionales de educación, diferentes teóricos sociales han entendido que uno de los principales aspectos que suponían una desigualdad social era la disputa por la cultura. Entendida esta como un elemento de apropiación y desarrollo personal, el no poseer educación suponía una diferencia de estatus fundamental dentro de la división en clases sociales. A esa lucha han contribuido los diferentes campos de estudio que han tenido como eje central la educación y entre ellos la propia Historia de la Educación.

Bajo esta marco, Gary McCulloch nos ofrece un sugerente e interesante libro en el que se desarrolla una revisión del campo de la Historia de la Educación, o como señala el propio autor «una historia de la historia de la educación» (p. 2), para observar cómo dicho campo ha relacionado historia, educación y ciencias sociales y cómo este ha ido evolucionando a lo largo de los años en función de los diferentes debates sociales en torno a la educación y a la propia lucha dentro del campo de estudio. En este libro el autor pretende ayudar a entender la construcción de dicho

campo en Gran Bretaña, Australia y EEUU, y las diferentes líneas de investigación que a lo largo de todo el siglo xx han ido surgiendo dentro del mismo, así como la importancia que la historia de la educación puede tener a la hora de ayudar al entendimiento del sistema educativo a otros investigadores que tienen como referente central la educación.

En el primer capítulo del libro presenta la historia de la educación tradicional y las orientaciones que la disciplina tuvo en sus orígenes. La revisión que aquí se desarrolla pone de manifiesto cómo la historia tradicional dominó el campo en la primera mitad del siglo xx. A partir de una correspondencia observada entre escolarización y progreso social, los historiadores de la educación tendieron a priorizar sus investigaciones en el moderno sistema educativo y se dedicaron a historiar éste para demostrar cómo dicho sistema suponía un «heroico progreso» respecto a épocas pasadas. Esto produjo una metodología histórica que glorificaba el presente al tiempo que la investigación, centrada en «hechos y datos», producía una suerte de marco teleológico que se auto-reconocía como el adecuado para analizar las instituciones escolares. De esta manera, los historiadores se centraron en dignificar las instituciones más elitistas como las *Public Schools* o los centros universitarios más exclusivos (Oxford, Cambridge, etc.) para ofrecer un ejemplo de educación que brindaba una nueva época de progreso social. Sin embargo, como nos señala el propio autor, el valor teórico de tales trabajos es más bien limitado, puesto que, además de calificarla como empirista, este tipo de investigaciones no ofrecía un lugar donde poder combinar diferentes métodos de



las ciencias sociales y diferentes perspectivas de análisis. De hecho, en algunos casos se les acusa de «presentista», dado que está más relacionada con dignificar el presente que con explicar sus orígenes y entender su pasado.

Evidentemente, el origen del campo no podía ser otro puesto que, al no existir una escolarización de tipo universal, era difícil pensar en otras posiciones para el campo que no fuesen dignificar la educación como elemento que aportó un ámbito imprescindible para el progreso social.

A partir de aquí la lucha dentro del campo se intensificó. Tanto en Gran Bretaña como en EEUU, se indica en el segundo capítulo, el debate sobre la educación ahora pasa a ser sostenido en torno a las disciplinas de la sociología y la historia y vinculadas a la dimensión de la historia de la educación, aspecto que caracterizará al campo después de la Segunda Guerra Mundial. Esta nueva literatura pasará a comprometerse y dirigirse a los problemas educativos de manera específica. Si en la anterior etapa los trabajos realizados por los historiadores de la educación se basaron en una narrativa optimista (liberal-progresista) centrada en datos para indicar un gradual progreso social gracias a la instauración de los sistemas educativos universales, ahora algunos importantes intelectuales sobre la educación se centrarán en indicar en qué grado la educación puede promover el cambio social.

Para investigar ese cambio de temática dentro del campo se analizan las obras de F. Clarke, A.H. Halsey, M. Young, O. Banks o R. Williams, entre otros. En efecto, el surgimiento en la década de los cincuenta y los sesenta del siglo xx de una serie de revistas dentro del campo y el énfasis en nuevas áreas de investigación, tales como la clase social, desarrollaron una serie de estudios históricos sobre la educación en Gran Bretaña que resaltaron la conexión entre educación y cambio social. De esta manera se daba inicio a la historia social dentro de los estudios histórico-educativos. Estos nuevos trabajos se centraban mucho menos en el énfasis cronológico y descriptivo en el tratamiento del sistema educativo y mucho más en el análisis social, cultural y político del mismo. Por estos años, fue preponderante el debate sobre la relación entre educación y movilidad social. Sin ir más lejos, el trabajo de

Halsey analizó la importancia que las *Grammar Schools* (enseñanza secundaria) tuvieron para dar salida a nuevos titulados y nuevos profesionales de cuello blanco y así formar una nueva clase media en Gran Bretaña. Además, se indicaba cómo las diferentes reformas educativas que habían tenido lugar entre 1902 y 1944 incrementaron la igualdad de oportunidades y la movilidad social. De manera análoga, este mismo autor desarrolló una investigación más amplia sobre el impacto que las reformas educativas tuvieron sobre la mejora de la salud del alumnado escolarizado. Por otro lado, M. Young a través de un estudio histórico del desarrollo del sistema formal de educación desde 1870 hasta 1950, observó que la escuela había promovido la movilidad social desde un principio meritocrático (al parecer M. Young inventó este término en su obra). En la práctica, las *Grammar Schools* sirvieron de apoyo para seleccionar al alumnado según sus méritos educativos y formar así una nueva élite social y política, «una nueva clase social brillante», que en realidad era un cinco por ciento de la población británica. Entonces, ¿a quiénes favorecía la educación? En cierto sentido, muchos de estos estudios indicaban que la educación produjo un cambio social importante en la sociedad occidental por esos años, pero también comenzaron a identificar algunos de sus fallos.

De hecho, algunos de estos trabajos ya contenían una crítica a la visión de la igualdad de oportunidades que supuestamente la educación desarrollaba. O. Banks, sin ir más lejos, indicó en 1955, en su obra *Parity and Prestige in English Secondary Education*, que los cambios en los sistemas educativos sólo pueden tener un efecto limitado sobre las desigualdades sociales y la estratificación social en general (p. 37). Que una total igualdad de oportunidades sólo es posible en una sociedad que no esté rígidamente estratificada. Que por tanto —en una crítica al optimismo liberal-progresista de esa época—, el cambio educativo podría desarrollar un cambio muy pequeño en la naturaleza de la sociedad y que el cambio social es, de esta forma, un prerrequisito para el cambio educativo. En un sentido parecido se expresó R. Williams en su obra *The Long Revolution*, cuando señaló que la educación formó parte de un amplio y complejo proceso



de incremento institucional durante el siglo XIX, que contribuyó fuertemente al cambio social. Pero esa larga revolución, también produjo al mismo tiempo nuevas formas de reproducción social. Con una visión amplia sobre la educación, fue de los primeros en comprender que tanto la organización como los contenidos educativos están fuertemente relacionados con el contexto social y cultural de cada época histórica concreta.

De esta forma comenzó la lucha dentro del campo de la historia y la sociología de la educación por la igualdad social y las reformas educativas. A desarrollar este debate se dedican los dos siguientes capítulos del libro. En ellos, se señala que gracias a la exploración de la relación entre educación y cambio social se ofrecieron nuevas oportunidades de análisis basadas en una racionalidad para el estudio de la historia de la educación y la posibilidad de estipular críticas de corte académico hacia el sistema educativo (p. 41). Dado el paso anterior, ahora el debate otorgaba un ámbito diferente de posibles interpretaciones sobre la naturaleza de la relación entre educación y cambio social. A través de la profunda investigación de la obra de B. Simon, el autor del libro desarrolla aquí la evolución que sufrió el propio campo en la década de los sesenta y setenta del siglo XX. Se nos demuestra que esa nueva interpretación se tradujo en el desarrollo de una potente línea de investigación dentro del campo en el contexto británico, con significativas implicaciones también para otros países. Se trataba de observar, por tanto, el sistema educativo en su relación con el cambio social desde nuevas perspectivas, en la que la teoría marxista se alzaba con fuerza. Así, las interpretaciones de dicha relación se encuadraron por estos años en el marco del conflicto de clases sociales, con el objetivo de buscar una mayor igualdad social y unas nuevas reformas educativas que intentasen paliar las desigualdades observadas en décadas anteriores.

El propósito de la investigación de los historiados en esta época, no fue solo desacreditar la tradición liberal-progresista dentro del campo historiográfico, se aspiraba también a alentar el apoyo a un argumento que activaría y promovería el compromiso con la igualdad social para todos. En los estudios de historia de la educación desplegados por B. Simon, se venía a poner de

manifiesto que el cambio de conciencia de los individuos y grupos, como resultado de las nuevas circunstancias influidas por el desarrollo social en el contexto británico, produjo una organización del sistema nacional de educación que, lejos de producir un cambio social, había estabilizado y reforzado la desigualdad social y económica existente. El sistema educativo era producto y era en sí mismo, por tanto, un lugar de conflicto social. El que los sistemas escolares tuviesen unos objetivos u otros, dependía del éxito que las fuerzas implicadas en el mismo tuviesen en una época concreta.

En relación con el sistema educativo británico, B. Simon alimentó la polémica entre el llamado sistema tripartito de educación secundaria (*Grammar, Modern y Technical Schools*) y la necesidad de propagar un sistema comprensivo (*Comprehensive*) que marcaría una importante victoria contra la batalla de los privilegios sociales. El problema radicaba en que ese sistema tripartito seleccionaba al alumnado de tal manera que una élite académica cursaba los estudios de secundaria en las *Grammar* y el resto del alumnado (normalmente de clase obrera) en las *Modern* y las *Technical Schools*, donde las dos últimas ofrecían una baja reputación y pocas oportunidades.

El marxismo aparecía así como una perspectiva desde la cual abordar los actuales problemas educativos. Una parte importante del campo dedicado a la historia de la educación se unió y reivindicó, en la década de los sesenta, la importancia del conflicto entre clases sociales para entender la desigualdad social en la educación. En diferentes volúmenes dedicados a esta disciplina, señala G. McCulloch, se exploró la divergencia de intereses existente, a lo largo de la conformación del sistema educativo en Gran Bretaña, entre la clase media y la obrera en relación a la educación en el siglo XIX. Bajo esta visión, después de que la clase media ganara la lucha por el control político y económico, las diferentes reformas educativas que se llevaron a cabo desde 1870 representaron la consolidación de un sistema escolar basado en una jerarquización en la cual la clase obrera estaba abocada a no poder pasar la escuela elemental. No obstante, en una visión marxista de corte gramsciano, muchos de los trabajos de diferentes historiadores de la educación, no vieron



este resultado como un proceso mecánico. El producto de los efectos educativos era fruto de una relación dialéctica entre las diversas clases y entre las influencias externas de los modos de producción y la estructura ideológica. De alguna manera, estas nuevas perspectivas lo que venían a poner de manifiesto era que el sistema escolar que se había desarrollado durante los siglos XIX y XX, lejos de producir un amplio cambio social y buscar la igualdad social, engendró nuevas formas de control social. Así, el «control social» pasó a ser una noción en la que se puso mucho énfasis y fue ampliamente usada en la sociología de la educación marxista y en la historia de la educación a lo largo de la década de los sesenta y setenta. Así, el carácter de la «nueva» historia de la educación pasaba a estar ampliamente disputado en el campo: se producía una ruptura o lucha académica entre las visiones funcionalistas y marxistas en torno a la educación.

Por otro lado, en el libro también se analiza la importancia que todas estas perspectivas tuvieron en EEUU para conformar el campo de la historia de la educación. De hecho, el autor realiza una revisión bastante amplia de la obra del principal historiador marxista estadounidense en la década de los setenta, M. Katz, para indicar cómo el campo fue oscilando hacia la lucha por la igualdad social y las reformas educativas. Este tipo de investigaciones, que relacionaba política, economía, educación e historia, fue comprometiéndose no sólo con una crítica académica al propio campo en EEUU, sino también con la necesidad de analizar el valor que las políticas educativas tenían para conseguir una mayor igualdad social. De hecho M. Katz, en relación con los trabajos de M. Bowles y H. Gintis, intensificó un análisis radical sobre las reformas educativas en EEUU basadas en la reproducción social. Nuevos investigadores tendieron a desacreditar el sueño americano que remitía en parte a la educación y a señalar que el sistema escolar estaba en franca correspondencia con las necesidades de la economía y que, por tanto, la desigualdad escolar no hacía más que reproducir la división social del trabajo. De esta manera, las escuelas, el profesorado, los administradores y el currículum de corte liberal, venían a conformar una especie de almacén burocrático que, en la práctica, servía para incrementar el

poder político y ofrecer una forma de control social diseñado para mantener la estructura social y económica existente.

Sin embargo, en el libro se nos ofrece una visión pormenorizada de la evolución de la historia de la educación, la cual nos administra una buena mirada de cómo cambian los campos científicos. La visión crítica que M. Katz y otros investigadores del campo de la historia de la educación nos ofrecieron, no pudo agotar otro tipo de perspectivas posibles. Aunque mantuviese una visión crítica y desde luego estuviese lejos de la feliz interpretación liberal-progresista en torno a la evolución del sistema educativo, D. Tyack indicó otras posibles explicaciones de por qué los sistemas escolares obtenían este tipo de resultados. No se trataba de promover de nuevo la eufórica glorificación de épocas pasadas sobre el sistema educativo, pero tampoco consideran la escolarización universal como un fallo premeditado. El trabajo de este historiador, junto con L. Cuban, indagó sobre las posibilidades mismas que las reformas educativas tenían para cambiar la realidad escolar. Por ello, se centraron en investigar la misma práctica escolar y la cultura del profesorado, algo que ellos llamaron «gramática de la escuela» (p. 60). Al poner su mirada sobre las continuidades que el sistema educativo desarrollaba, los anteriores historiados pusieron demasiado énfasis sobre la importancia que la política y la economía tenían en el sistema escolar, olvidando por completo la propia vida de los centros escolares. Si bien es verdad que el sistema escolar está influido por las presiones externas, muchas veces el fallo de las reformas educativas no tenía una relación directa con el mundo económico, sino más bien con una suerte de elementos prácticos, adaptaciones culturales y conflictos entre los actores educativos, que se transmitían, en una suerte de interacción entre el profesorado, dentro de las propias instituciones. Aunque fueran fuertemente críticos con los políticos por pensar que con una nueva ley educativa podría cambiar la realidad escolar sin tener en cuenta su intrahistoria (etnohistoria), también expusieron una serie de críticas sobre algunos historiadores por no entender que existían diferentes elementos dentro de la propia institución que era necesario estudiar para observar cómo y por qué habían fracasado



las reformas escolares anteriores. Se daba paso, por tanto, a una nueva relación entre historia, educación y ciencias sociales, que en las décadas siguientes (finales de los setenta, ochenta y principios de los noventa) fomentaría un nuevo debate dentro del campo, a saber: la necesidad de mejorar los estudios históricos sobre la educación a través de la absorción de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas.

Estas sugerencias ofrecieron una clara línea para las implicaciones prácticas del campo de la historia de la educación dado que de esta forma se orientarían hacia el estudio de la política educativa contemporánea y los propios procesos de escolarización de manera interna: la «caja negra». Precisamente, en el capítulo quinto y sexto del libro el autor se centrará en esos cambios. A partir de finales de los setenta varios historiadores de la educación sugirieron que, aunque el campo había sufrido una revitalización a través de la adopción de nuevos intereses y temas de investigación, éstos no rompieron con la ortodoxia teórica y metodológica desde la cual habían hecho brotar esas nuevas temáticas. El empirismo seguía siendo el marco desde el cual se proponían las nuevas investigaciones. De esta forma, el debate que se produjo tendía a señalar que, si bien los historiadores podían ser conservadores, liberales o radicales, lo cierto es que estos podrían emplear un nuevo y amplio rango de perspectivas metodológicas surgidas desde las propias narrativas más tradicionales del campo, de las nuevas tendencias dentro de las ciencias sociales, los métodos cuantitativos o las discusiones teóricas. Seguir con las mismas prácticas de antaño, señalaron algunos historiadores de la educación, condenaría al campo hacia una historia de la educación repetitiva y presa de las tendencias pasadas tanto en métodos como en sus objetos de estudio. Para algunos, por tanto, la historia de la educación como campo había perdido la vitalidad intelectual que es necesaria para afrontar y ofrecer una fuerte contribución para cambiar las condiciones reales que los nuevos sistemas educativos estaban sufriendo en esos años.

A raíz de estos debates, los historiadores de la educación han encontrado nuevos compromisos teóricos y metodológicos para abordar los diferentes problemas relacionados con los objetos

de estudio, ya fueran clásicos (clase, raza, etc.) o nuevos (grupos minoritarios o étnicos, cultura escolar, nuevos sujetos sociales, etc.). En particular, esta nueva relación entre teoría e historia de la educación, se caracterizó por la necesidad de introducir aquellas cuestiones relativas a la cultura, a la naturaleza del debate dentro de las humanidades (las nuevas visiones postmodernas) y a cuestionar el viejo empirismo en relación con estas últimas perspectivas (p. 71). De acuerdo con estas críticas, los historiadores de la educación entendieron que es imposible evitar hacer interpretaciones y seleccionar los datos en función de sus propios intereses de investigación, en la búsqueda por entender el pasado educativo. Desde los años ochenta y noventa las visiones postmodernas han cuestionado si es posible entender el pasado en los términos que se había supuesto en las anteriores investigaciones del campo y que, por tanto, esto es un problema inherente a la propia teoría desde la cual se quieren desarrollar los propios estudios.

De esta forma, se desarrollaron discusiones en torno a la necesidad de introducir marcos teóricos donde se explorase la historia de la educación a través de la nueva «historia cultural», la «micro historia», la «historia visual», etc. Se introdujeron nuevas tendencias, como por ejemplo las de J. Goodman, relacionadas con la potencial idea de W. Benjamin sobre el «montaje» de los discursos históricos para elevar la cuestión de la desigualdad de las mujeres en la construcción de la ciudadanía debido a que en el siglo XIX el discurso educativo sobre la educación femenina las había relegado al ámbito del hogar. También en este juego de reivindicaciones teóricas, autores como D. Armstrong estudiaron la importancia de estos nuevos significados dados por el idealismo filosófico y metodológico para la recuperación del pasado a través de las reconstrucciones hechas por el pragmatismo de James, Pierce o Dewey. Todos estos trabajos han tendido hacia la reivindicación del «giro lingüístico» en la historia de la educación como una forma saludable de concebir una posición relativista en el campo, pero en la que, al mismo tiempo, se pueda creer en una historia real y en una objetividad como ideal que es necesario afanarse en buscar, para que la historia no se confunda con una mera literatura histórica. Esta nueva imagen dialéctica de la realidad histórica,





por tanto, vincula a los diferentes actores sociales con sus propias experiencias, sus momentos y discontinuidades, para poder entender cómo colectivos unidos en torno a una categoría (el género por ejemplo) sirven de ayuda para entender una nueva relación entre la estructura y la acción, la política y la experiencia, el poder y la resistencia y hasta una nueva relación entre teoría e historia de la educación (p. 76). En este caso, «... en los últimos veinte años, los enfoques postmodernos han venido a jugar un papel fundamental en algunos círculos de la historia de la educación en reacción contra el extremismo de los estudios históricos basados en ‘hechos y datos’» (p. 74).

Desde estas luchas por la teoría surgiría la necesidad de mejorar los estudios históricos a través de la inclusión de nuevas características metodológicas para el campo. Generalmente, la historia de la educación se había apoyado en analizar los documentos oficiales generados por las administraciones educativas de turno, los discursos de los políticos, de los directores de centros escolares, de los artículos y libros producidos por los líderes intelectuales y los comentarios de periódicos y revistas especializadas de la época. La historia de la educación había construido una realidad escolar a través de la visión de los ganadores del conflicto, quienes eran los que indicaban la naturaleza y propuestas de la educación. Esta ampliación teórica requeriría, por tanto, nuevos basamentos metodológicos para poder desentrañar la realidad cultural de las propias instituciones escolares o sujetos sociales implicados en ellas. Ya no bastaba, como ocurría en las investigaciones anteriores, examinar los documentos históricos de los que se había servido el campo para explicar la conformación del propio sistema escolar, era necesario ampliar el rango de recursos documentales y materiales. Documentos tales como cartas, diarios, autobiografías, libros de texto, revistas escolares, fotografías, tecnologías de aula, entrevistas a antiguos maestros o alumnos, etc., pasaron a ser recursos familiares dentro de las investigaciones de algunos historiadores que buscaban mejorar las explicaciones de la propia dinámica o vida escolar y como esta no solo reproducía el contexto que la rodeaba, sino que también producía su propia realidad.

No obstante, esta renovación metodológica también evidenció la necesidad de investigar

algunos grupos involucrados en el propio sistema educativo. Por esta razón, los niños de clase obrera, las niñas y las mujeres, los discapacitados, los grupos étnicos minoritarios y los indígenas, empezaron a formar parte de las investigaciones del campo, puesto que todos estos grupos normalmente habían quedado fuera de los parámetros de la historia oficial de la escuela. Así, el autor repasa las principales y pioneras investigaciones que se centraron en abordar la historia de los niños de clase obrera en las aulas a través de los trabajos de S. Humphries; las investigaciones de K. Meyers sobre las minorías étnicas y grupos de inmigrantes en la educación británica y otros países europeos; los trabajos de J. Daybell sobre la educación femenina durante la Inglaterra de los Tudor a través de las cartas enviadas a sus parientes, amigos, etc.; los análisis de P. Cunningham sobre la vida en las aulas utilizando los recursos de la historia oral; o los trabajos de I. Grosvenor y M. Lawn, que exploran la cultura material de la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las tecnologías de aula.

Sea como fuere, el campo tendió hacia la revitalización a través de la adopción de distintos enfoques relacionados con los nuevos estudios culturales, principalmente aquellos que injertaron el postmodernismo francés y el pragmatismo norteamericano. El objetivo era poder dar una explicación más cabal sobre la propia idiosincrasia de los sistemas escolares. Ya no bastaba con señalar que determinadas políticas educativas se habían puesto en marcha a las espaldas de las clases populares. Era necesario, ahora, investigar la propia realidad y particularidad cultural de esas clases sociales y de los propios centros escolares, para intentar explicar la complejidad de las mismas y que los sujetos sociales no se redujeran a meros actores pasivos. Ahora bien, por estos años todavía los estudios de corte histórico-educativo, que sintieron la necesidad de mejorar sus investigaciones con nuevas teorías culturales, nunca perdieron de vista que su preocupación fundamental no eran los estudios culturales en sí —en una consideración casi fanática—, sino, de una forma más extensiva, desentrañar aquellas características de la estructura social y de los aspectos políticos y sociales que conformaban una suerte de desigualdad social y escolar que

era necesario combatir. Los estudios de la cultura servían como herramienta particular para un fin más general, la lucha contra la desigualdad social (de clase) y económica.

De hecho, el campo no se redujo a los estudios de carácter cultural de manera exclusiva. Algunos historiadores de la educación de visiones neomarxistas y/o neoweberianas han criticado esas perspectivas teóricas porque han tenido la tendencia a olvidar que los sistemas escolares están dentro del circuito de debates sociales más amplios, que también les dan forma. Así, en el libro se recogen las críticas de algunos historiadores que reivindican un marco más amplio desde el que abordar los estudios dentro del campo, lo que les lleva a dar prioridad a una preferencia teórica basada en el multi-causalismo como el enfoque más apropiado para capturar la especificidad y particularidad de la propia realidad social y educativa. Recientes análisis sobre el cambio educativo que combinan investigación histórica con teoría sociológica han comenzado a moverse en esta dirección. Basados en lo que se conoce como «realismo crítico» o «teoría social realista», estos investigadores han encontrado nuevas direcciones desde las que abordar la relación entre los actores y la sociedad, entre la acción social y la estructura, para desafiar el ordenado y recto dualismo que se ha dado entre ambas y poder suavizar así la transición entre ellas.

Sin embargo, estos debates no sólo abrieron la puerta a nuevas visiones teóricas y metodológicas para la historia de la educación. En el capítulo siguiente, el autor nos indica que los mismos también introdujeron nuevas dirección y objetos de estudio dentro del campo. Atendiendo al desarrollo de esas nuevas direcciones, G. McCulloch señala cómo el campo a lo largo de las últimas décadas del siglo xx ha girado hacia la referencia de tres objetos de estudio que se han erigido como centrales dentro de la historia de la educación: las investigaciones agrupadas en «la desventaja y exclusión social», las cuales han puesto como central dentro del campo a las mujeres, los grupos étnicos, los discapacitados y el alumnado de clase obrera (esta última como foco de producción cultural, más que como grupo oprimido); las investigaciones relativas a los procesos de «enseñanza y aprendizaje», normalmente concentrados

en el análisis de la gradual profesionalización que los enseñantes han ido adquiriendo a lo largo del siglo xx; y las investigaciones que se han dirigido hacia las relaciones entre la «Educación y el Imperio», con el objetivo de ver qué tipo de educación instauró el imperio británico en sus antiguas colonias. Si bien, como señala el autor, todas estas líneas de investigación más actuales han proporcionado una fresca revitalización intelectual, teórica y metodológica dentro del campo, también G. McCulloch indica que la misma ha supuesto un desplazamiento, cuando no un olvido, de los estudios que reivindicaban el análisis de la escolarización de masas como un problema particular respecto de la igualdad social y la clase obrera. El género, la etnia, la discapacidad, etc., han supuesto no sólo una reducción del estudio de la desigualdad educativa en términos de clase social, sino una división o parcialización del campo que ahora no relaciona esos nuevos sujetos sociales con problemas sociales más amplio, ya sean estos el conflicto entre clases, las desigualdades sociales y económicas u otros aspectos relacionados con la posibilidad de unificar todos esos objetos de estudio bajo una misma mirada teórica (p. 87).

Debido a ello, en el último capítulo, propone una serie de líneas futuras para el campo de la historia de la educación que intente amalgamar las diferentes áreas (historia del currículum, de la enseñanza y el aprendizaje, del género, etc.) a través de una visión o causa común, para reforzar el campo, basadas en las siguientes recomendaciones:

Encontrar una serie de objetivos y causas comunes para unificar el campo como un todo más o menos homogéneo; comprometerse de manera más efectiva con las ciencias sociales y las humanidades, al tiempo que se mantenga la integridad de los estudios históricos, para no hacer estudios de manera parcial y descontextualizada; desarrollar una serie de metas coherentes para el campo; definir el contenido de la disciplina y priorizar un programa de investigación; y reevaluar la relevancia que la historia de la educación puede tener en relación con los actuales debates educativos y sociales.

En definitiva, estamos ante un libro riguroso que demuestra el dominio del autor sobre las evoluciones y posiciones teóricas y metodológicas



que ha sufrido el campo a lo largo de su historia. Por tanto, estamos ante una obra muy recomendable para observar la actual dirección de los estudios dedicados a la historia de la educación, pero también la trayectoria que han cogido otras

disciplinas como sociología de la educación y la necesidad de revitalizar ambas en una asociación entre ciencias sociales, educación e historia.

Mariano GONZÁLEZ DELGADO¹



¹ Profesor Ayudante en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Área de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Campus Central, Avd. La Trinidad, Módulo B, La Laguna, 38204. Correo electrónico: mgondel@ull.es.