

# M O N O G R A F I C O

## ¿EXISTE UN FUTURO EN EL PASADO?

HAROLD SILVER (\*)

La historia es la relación y el análisis del cambio —cuándo, cómo y por qué tuvo o no lugar—. Los historiadores no están solos en su empeño —les acompañan antropólogos, evaluadores, economistas y, a veces, otros científicos más políticos y sociales—. No obstante, los historiadores se encuentran solos para realizar toda la tarea de los amplios procesos y el relato detallado del cambio y la ausencia del mismo. Es misión sólo suya seleccionar y dar coherencia real o aparente al relato humano. De ese modo se unen a sus colegas de las ciencias sociales o políticas y a los restantes imponiendo un orden detallado, empleando conceptos que organizan sus datos, resolviendo las secuencias y selecciones con las limitaciones y oportunidades de la teoría y aportando sus contribuciones a su vez; y utilizando o formulando de manera explícita estrategias de comprensión y de explicación. Los historiadores de la educación, ya se trate de la conseradora de finales del siglo XX, la del radicalismo de principios del siglo XIX, ya sea enmarcada en la era industrial o en la de los monasterios, ya sea estructurada en el *currículum* de la Escuela de gramática del siglo XVI o el de la Universidad del siglo XX, todos ellos comparten las mismas preocupaciones, intenciones y dificultades.

El objetivo aquí no es concretamente teorizar sobre el cambio histórico en general o en relación a la educación, o revisar la literatura del cambio. Ni es tampoco su propósito diagnosticar los elementos extensos del cambio educativo —aunque se verá claro por lo que sigue que tal diagnóstico más amplio nunca está muy lejos del relato individual y de la explicación que se pretende—. El fin esencial es poner las herramientas históricas a trabajar sobre algunos de los fenómenos educativos recientes y contemporáneos. El incentivo es en todos los casos un interés por la política y el profundo debate actual, por los procesos, prácticas y vocabularios en que se insertan y de los cuales son causa y reflejo. El obje-

---

(\*) Universidad Politécnica de Oxford (Reino Unido).

tivo es perseguir los elementos del cambio en el amplio terreno de la formulación y aplicación de la política educativa, junto con lo específico —y en relación con ello— del compromiso de la respuesta al cambio, las posibilidades de éste y los intentos por conseguirlo.

El problema esencial en representar y analizar el cambio reside en las complejas realidades que lo configuran y lo constituyen, además de los grados infinitos de ritmo y magnitud en que tiene lugar. Los razonamientos que siguen cubren, por ejemplo las lentas transformaciones en el significado de los estándares de la educación superior de este siglo, modelos variables de educación superior en el Reino Unido y Estados Unidos, interpretaciones de la educación profesional postsecundaria, y políticas relativas a los niños retrasados en la escuela. Abarca los momentos de cambio rápido tales como la designación de nuevas instituciones o la rápida aparición de un nuevo énfasis en la política pública. El cambio es «internalista» y «externalista», dirigido por la política y resistente a ella, en contextos de reformas conservadora así como de reformas sindicales y liberales. Constituye un aspecto de la «educación» de concepción diversa y la afecta —dentro de la definición estricta de procesos y estructuras institucionales—, dentro de las relaciones más amplias con el trabajo y la preparación para el mismo, dentro de la política más extensa de toma de decisiones, las tensiones sociales y la cultura que puede reflejar, y a la cual puede contribuir o terminar con ella.

Las dificultades inherentes en el acercamiento al pasado reciente no son, desde luego, fundamentalmente nuevas. Los historiadores de la Escuela dominical del siglo XIX o del instituto de mecánica del comienzo de la educación de masas de finales del siglo XVIII, o de la expansión de la educación secundaria o postprimaria a principios del siglo XX, no han tenido fácil proyectar con certeza la naturaleza de la «reforma», los elementos centrales de la motivación de los que las suministraban, o las diferencias entre intención, práctica y efecto. Como todos los historiadores, han tenido dificultades con los conceptos de clase social y control social. No han podido establecer vínculos sustanciales entre la historia social del aula —que en Estados Unidos y Gran Bretaña permanece desesperadamente débil— y los grandes diseños de los teóricos políticos y económicos, quienes, a gran escala en Estados Unidos y en menor grado en Gran Bretaña, permanecen desesperadamente especulativos. Los historiadores han redescubierto una y otra vez que los relatos establecidos del pasado educativo han representado mal o muy poco, o han ignorado algunos de los actores vitales —niños, niñas, profesores, padres, comunidades—. El nuevo diseño de los modelos ha acercado la historia de la educación a la sociología y la política, a la evaluación y la investigación de la clase y a la preocupación de las ciencias sociales y sobre metodología y teoría general. El reconocimiento de la continua y extensa presencia de las dificultades conceptuales y organizativas del análisis histórico ha ido acompañado —especialmente en Estados Unidos— por la atención a los procesos de política, a la ley y el gobierno, a la educación concebida con el respiro necesario para entender con más profundidad cómo las sociedades forman y reforman su educación y para qué fines. Los marcos de análisis se han extendido a la historia de la infancia y adolescencia, la familia y el empleo, las relaciones de género y raza. En estas direcciones de atención la historia ha llegado a implicar con el vocabulario cambiante y conceptos a menudo

controvertidos —desventaja y privilegio, éxito y fracaso, enseñanza y aprendizaje, educación superior y preescolar, selección y desigualdad—. Si la historia pretende reconstruir y explicar los aspectos del cambio y la continuidad, sus propios conceptos, teorías y metodologías estarán sujetas a cambio y continuidad.

\* \* \*

Planteadas de esta forma, la pregunta *¿existe un futuro en el pasado?* encierra dos interrogantes, y los dos se refieren al carácter de cambio histórico y, en especial, a su relación con el resurgir en el pasado reciente de un interés académico cada vez mayor por los procesos de formulación de las políticas públicas. ¿Tiene futuro el ejercicio de la historia en sí mismo? ¿Nos aclara el futuro? Nos vamos a centrar en esta última pregunta, aunque la primera no carece de importancia. Qué es la historia y hasta qué punto es justificable, son cuestiones a las que no se encuentra una respuesta definitiva al gusto de defensores y críticos. La culpa no siempre la tienen aquellos ajenos a la comunidad de historiadores. Estos no siempre se sitúan donde deberían estar. Su especialización y su casi infinita posibilidad de subdivisión originan dificultades importantes. Los científicos sociales y políticos suelen encontrarse con dos problemas relacionados con la historia, que no tienen por qué ir unidos. Primero, tienen que adentrarse en terrenos históricos complejos —sobre todo en el caso de la historia reciente— normalmente porque los historiadores se muestran remisos a entrar en ellos. Segundo, utilizan con confianza las descripciones e interpretaciones que presentan los historiadores. En ambos casos la confianza puede resultar estridente y puede llegarse rápidamente a la conclusión de que no ha sido bien empleada. Los historiadores, olvidando la importancia de la duda y de la interrogación, pueden conducir a sociólogos, económicas y demás, a hacer lo mismo y, de ese modo, llegar todos a compartir o bien una mitología de datos indestructibles o una ideología determinista, o bien ambas cosas a la vez.

Llegados a este punto en la historiografía contemporánea de la educación, la relación entre historia e investigación, análisis y estudio de la política, es uno de los terrenos clave sobre los que se plantean tales cuestiones y donde hay que afrontarlas. Alice Rivlin, en un ensayo sobre la política en la educación superior en Estados Unidos desde los años sesenta a los ochenta, expone la interesante afirmación de que:

«La primera característica de la actuación política es la necesidad de una crisis. En la educación superior, como en otras áreas de la política pública, el sistema político americano parece incapaz de entablar un serio debate sobre un cambio de política —no hablemos ya de pasar a la acción— a menos que se perciba claramente cualquier forma de peligro... La necesidad de que haya una crisis antes de pasar a la acción no es exclusiva de la educación superior» (1).

Por razones históricas fundadas esto puede ser *más* aplicable a los Estados Unidos que a otras culturas que tengan, entre otras cosas, una tradición más profun-

---

(1) Rivlin, A. M. «Reflections on twenty years of higher education policy», *Educational Access and Achievement in America*, Nueva York, College Entrance Examination Board, 1987, p. 7.

da y permanente de la participación del Gobierno central en el proceso que conduce desde el debate hacia la política y a la esperanza o la previsión de acción y cambio. La relación entre intereses políticos y crisis, sin embargo, puede que tenga un carácter universal, y que se esté haciendo cada vez más evidente en las condiciones de finales del siglo xx. No obstante, la afirmación de Rivlin puede ser sostenible sólo si tanto política como crisis se entienden en un sentido bastante amplio. La asociación entre investigación y análisis de la política por una parte, y la solución pública a los problemas por otra, explican tanto la tendencia de gran cantidad de trabajos en el terreno de las ciencias políticas y sociales desde comienzos de los sesenta, como la reticencia de muchos historiadores a entrar en este terreno. La mayoría de los historiadores de la educación no desean que se piense que su trabajo se basa en la historia aplicada, la historia forzada a ser puesta en práctica tal vez por razones erróneas y con fines poco claros. Decirle la verdad al poder, según otro planteamiento (2), parecería que compromete a los historiadores a una relación peligrosa. Tal afirmación podría resultar un eufemismo del hecho de hacer un pacto con el diablo.

Por esas y otras razones sobre las que volveremos más adelante, la investigación histórica de la política ha sido un terreno descuidado durante mucho tiempo (3), o tratado de forma superficial. No se ha sabido relacionar con el *corpus* en evolución de los estudios académicos sobre política educativa. La postura de la historia con respecto a la política —incluyendo también el concepto de planificación— durante los años ochenta no ha sido distinta de la relación con la evaluación durante los setenta. Todos se encuentran íntimamente ligados a los procesos de cambio. El movimiento de evaluación tuvo que crearse su propia historiografía porque los historiadores no percibían las «razones» esenciales para relacionar aquello con lo que ellos hacían. Las orientaciones históricas del análisis de la política ha tenido que inventarse dentro de la misma empresa política o con más frecuencia tales orientaciones no han formado parte de los historiadores, bien por suposiciones antihistóricas o por la desconfianza de algunos expertos en política condicionados por ciertos tipos de abstracción, modelo y fórmula. El distanciamiento es profundamente insatisfactorio. En un área de la educación como es los estudios académicos sobre política educativa, donde el centro de interés —independientemente del objetivo— es la esencia del cambio, expresado como formación y formulación, planificación y toma de decisiones, implantación y adaptación, y la evaluación del «éxito» y el «fracaso», la ausencia de una información histórica continuada es difícil de justificar. Éste, sin embargo, no es en sí mismo más que el comienzo de un argumento esencialmente retórico y superficial. Podría considerarse como una simple indicación de que los historiadores de aquí y ahora, o los de allá y entonces, están para servir de ayudantes en el campamento base, desde el que los intrépidos exploradores de la política se lanzarán a escalar las altas cumbres de las crisis públicas para divisar mejor el futuro al otro lado. La polémica comienza, de hecho, en otra parte.

---

(2) El título americano del libro de Aaron Wildavsky, 1979, publicado en Gran Bretaña con el título *The Art and Craft of Policy Analysis*, Londres, Macmillan, 1980.

Hay ciertos aspectos de los estudios históricos que conviene subrayar. En primer lugar, tratan del futuro en diversos sentidos. Poseen una metodología orientada hacia el futuro. Los historiadores, como todos los analistas de los procesos sociales, mantienen o insinúan una interpretación de la realidad, una forma de llevar a cabo la investigación que tratan de proyectar hacia un futuro indefinido, que sirva, al menos hasta que haya otra alternativa. Se trata de una afirmación o de una invitación al diálogo, o de algo intermedio, con la vista puesta en una dirección determinada. Esto es aplicable al trabajo de investigación, al libro, a la enseñanza, a la conferencia. Los historiadores manejan interpretaciones que, de alguna forma se refieren a conceptos del futuro. En segundo lugar, por tanto, la historia trata esencialmente del futuro, de una manera que normalmente los historiadores no suelen ser conscientes en su acto de hacer historia. La forma en que el material histórico se ordena, los mensajes que este material ha de encerrar, nos dan cuenta no sólo de cómo el historiador percibe la realidad sino de cómo es posible percibirla. El proceso nos inclina hacia algún punto, a realizar una elección. El vocabulario mismo en el que los historiadores encierran sus realidades posee un cierto grado de inmoralidad consciente. Los historiadores no sólo tratan con hechos seleccionados, también tratan con abstracciones.

La historia de los procesos sociales, como la educación, trata de relaciones (de comunicación, poder, explotación, consenso, cooperación, competición...), de las estructuras que se forman a partir de esas relaciones, y que influyen sobre ellas; y de conceptos, generalizaciones, teorías, sin las cuales ni el historiador ni ninguna otra persona podrían llegar a ninguna forma de comprensión accesible. Sin abstracciones como Renacimiento o modernización, industrialización o burocracia, enseñanza o profesionalidad, adolescencia o educación liberal, y los de escuela y educación, no habría existido o existirá tal historia. El que este vocabulario perdure, cambie de significado, se convierta en polémicos o desaparezca, es tan sólo uno de los rasgos complejos, pero necesarios de la atención histórica hacia los conceptos poco accesibles con los que hay que tratar las relaciones y las estructuras.

La historia es, por tanto, inevitablemente teórica, en un sentido que ha sido centro de confusión y controversia sobre las intersecciones entre historia y teoría, y no lo ha sido menos en alguno de los debates marxistas de las dos últimas décadas. La historia revisionista norteamericana sacó a la luz desde los años sesenta consideraciones sobre los métodos de investigación y reflexión acerca de la materia educativa con el fin de, según sugiere Johnson, «mantenerlos o mejorarlos» —o, como él mismo podría haber añadido, para sustituirlos—. En un libro sobre las *Tradiciones*, el sociólogo Edward Shils, hace sólo unos años, en 1981, alude brevemente a la educación como una tradición:

«La educación conserva el pasado. Educar es enseñar, y enseñar significa transmitir algo que ya se posee. Pensar que la educación de los niños pueda ser algo dis

---

(3) Para un comentario reciente en este respecto ver McPherson, A. y Raab, C. D. *Governing Education: a Sociology of Policy Since 1945*, Edimburgo, Edinburgh University Press, 1988, capítulo I.

(4) Johnson, H. C. Jr. «Rescuing Clio: Philosophy of history», en J. H. Best (Ed.), *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda*, Nueva York, American Educational Research Association, 1983, p. 27.

tinto en su esencia es contrario a la continuidad de la sociedad y la cultura y, por tanto, perjudicial para aquellos a quienes se educa. Por supuesto hay que añadir algo más a la tradición transmitida por medio de la educación, elementos referentes a la edad, capacidad y vitalidad de los alumnos... La educación está abierta a la posibilidad de modificación, ampliación y mejora de las tareas, interpretaciones y realizaciones que constituyen su esencia» (5).

Todos los elementos de esta afirmación —«conservador», «transmisión», «continuidad», «modificación», «interpretación», «realización»— son tan discutidos por los historiadores como por los sociólogos, no sólo porque es «difícil interpretar los hechos correctamente», sino también porque lo que buscan los historiadores, lo que ven, cómo lo representan, el equilibrio que proponen y lo que destacan, están sometidos a las categorías y al sistema conceptual que el historiador decide emplear. Los historiadores han de construir marcos sobre los que poder presentar y, tal vez por implicación, juzgar las decisiones individuales y colectivas realizadas por los que dirigen el tipo de procesos que Shils describe. Esas decisiones no están claramente definidas y muy pocas veces pueden someterse a una toma de decisión racional sobre una base de lógica y evidencia. Puede parecer que las decisiones y las políticas del pasado se han adoptado de esta forma, también puede parecer que los resultados coincidan exactamente con las intenciones. Los historiadores, sin embargo, desvelan de forma eficaz la naturaleza compleja y evasiva de la decisión y de la anticipación de resultados, indicando no tanto las fórmulas que han dado resultado, como las propiedades intangibles de los ingredientes, y las relaciones posibles o tal vez probables de unos con otros. Cuando vuelven a evaluar esas decisiones del pasado, los historiadores restan importancia a los héroes, rehabilitan a los villanos, critican a la erudición previa por su inadecuación metodológica real o teórica.

Es importante, por supuesto, poner al mismo tiempo de relieve, que los historiadores manejan su aparato teórico entre las complejidades de su tarea específica. MacPherson y Raab, en uno de los análisis más profundos que se han llevado a cabo en el Reino Unido sobre la decisión política, se refieren tanto a las generalidades abstractas como a la experiencia concreta de los individuos (6). Salter y Tapper, en un trabajo también fundamental sobre el desarrollo del análisis de la política en Gran Bretaña, destacan la importancia de que no se permita una «confusión de análisis institucionales» que resten atención a movimientos sociales más amplios; sin embargo, al mismo tiempo,

«una teorización grandiosa tiene poco valor a menos que el tratamiento que ésta haga de la dinámica del cambio nos permita entender en términos concretos lo que está sucediendo a nuestro alrededor en la actualidad y lo que puede suceder mañana» (7).

La tensión entre abstracciones, generalidades y teorización por una parte, y la experiencia concreta por otra, ha sido esencial en el debate histórico, y está expli-

---

(5) Shils, E. *Tradition*, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1981, p. 179.

(6) McPherson, A. y Raab C. D. *op. cit.*, capítulo I.

(7) Salter, B. y Tapper, T. *Education, Politics and the State*, Londres, Grant McIntyre, 1981, p. 221.

cita en planteamientos como el de Marx y Butterfiels. Lawrence Cremin hablaba de los historiadores cuya «opinión profesional» puede llegar a tener una gran dosis de enjuiciamiento sin prestar una atención adecuada al «contexto, complejidad y relación» en el análisis de la educación:

«Como historiador, creo que es importante juzgar, pero también creo que los juicios deben de pertenecer a este mundo, y no a ningún otro» (8).

Dicho esto, Cremin plantea su propuesta sobre la educación «pasada, presente y futura». Los hechos concretos, las teorías y los juicios tienen una orientación futura. El asunto fundamental es que cuando los historiadores están inmersos en el proceso de hacer historia, no hacen nada que resulte de *ayuda* a la política o a otros investigadores, *comparten* una orientación hacia el futuro, una postura común en la intersección entre lo específico y lo conceptual o teórico, un compromiso poco preciso de explicar, organizar y debatir realidades alternativas. Al distanciarse de la política, los historiadores la malinterpretan, pero lo que es más importante aún, malinterpretan la historia.

El tercer volumen de la historia de la educación americana (*American Education*) de Cremin, subtítulo *The Metropolitan Experience 1876-1980*, es una valiosa ilustración de este argumento. En este volumen Cremin trata, como en su trabajo anterior, «el hecho fundamental de la complejidad» (9). Describe la trayectoria que él intenta investigar como algo que va desde las comunidades aisladas del siglo XIX a las «comunidades metropolitanas estrechamente integradas del siglo XX», en las que a las personas se las define más por su raza, clase social, etnia, religión y profesión, que por el lugar donde viven, y en las que las reglas y la política del Gobierno condicionan más sus vidas. En esta nueva complejidad la imagen total del proceso educativo ha de ser representada dentro del patrón general del análisis de la educación americana que Cremin ha estudiado desde los años sesenta. Por tratarse de un libro que examina «configuraciones» de tipo general en las experiencias educativas, éste se interesa tanto del modernismo y el fundamentalismo en la Iglesia, o del ámbito agrario, la mecanización y la formación profesional, como de las escuelas de enseñanza elemental o superior. Dentro de este amplio espectro intenta presentar, de la forma más completa posible, una idea de los aspectos más importantes de la experiencia educativa colectiva y comunitaria de la nación. Su objetivo es la experiencia más generalizada, y si ésta radica en la Iglesia más que en el campus universitario, leyendo un periódico, o frente a la radio o la televisión más que en una escuela superior, ahí es donde debemos detenernos. Busca una «cultura educativa», sus orígenes, transformaciones y participantes en algún lugar intermedio entre los grandes diseños de la política educativa y la experiencia de cada día. Si en este análisis la escuela es, junto con la televisión, tan sólo una de las grandes experiencias educativas del pueblo americano, ¿cuál es entonces, en último término, el mensaje histórico de Cremin?

---

(8) Cremin, L. A. *American Education: the metropolitan experience 1876-1980*. Nueva York, Harper & Row, 1988, *passim*.

(9) Cremin, L. A. *Traditions of American Education*. Nueva York, Basic Books, 1976, p. 27

Tal vez más que ningún otro historiador, Cremin recomienda un contenido y metodología unificados. Parece que quiere indicar que posee no sólo un método para futuros historiadores, sino también una visión comparada de cómo debe representarse la educación. Se trata, por alusiones claras, de historia orientada hacia la política. El método, la definición y el objetivo apuntan hacia una huida de la educación identificada con las instituciones escolares. Para Cremin, la educación equivale a cultura, si no a la sociedad misma. Sería difícil, partiendo de estos supuestos, saber cuál es el límite de la cultura, si es que tiene límite. Sería también difícil atribuir ningún papel de guía a los sistemas educativos, las instituciones o las ideas tal y como han sido analizados en el pasado. La desintegración de la «educación» dentro de la sociedad educativa es total. Esa es, de hecho, la orientación futura subyacente: la sociedad y todas sus instituciones deben tomar parte en el proceso educativo, no es tarea exclusiva de escuelas y universidades y del aparato administrativo y de toma de decisiones relacionado con éstas. El libro, por tanto, no sólo presta una versión de la historia de la educación tal como ha sido, sino una versión basada en lo que Cremin desearía que se reformulase. El argumento no sólo pone de relieve lo que Cremin ve como el futuro de la educación histórica, sino que también destaca su apreciación del futuro de la «educación» misma. Así, pues, el libro supone un intento de realizar un nuevo balance histórico, y de introducir un antídoto subyacente frente al obscurantismo o las visiones dogmáticas de la educación y de la cultura, así como de aportar los cimientos para poder redefinir y conseguir una sociedad más educativa en su conjunto dentro de las circunstancias de finales del siglo xx, y aún más allá» (10).

Cremin ofrece un ejemplo complejo, pero transversal del funcionamiento simultáneo de la conciencia histórica en múltiples marcos temporales. *The State and the Non-Public Education 1825-1925* de Lloyd Jorgenson es otro claro ejemplo norteamericano. Han pasado más de dos décadas desde que Jorgenson y David Tyack analizaron cada uno por su cuenta el papel de la francmasonería y de Ku Klux Klan en Oregon en la configuración de una retórica de escuela pública para atacar a la educación católica privada, y por extensión a otras instituciones de educación privada (11). Desde entonces ha existido algún interés histórico por las escuelas parroquiales católicas y por otros aspectos de las conexiones entre escuela y religión, pero el interés principal ha sido otro. El interés revisionista radical se ha centrado en la negligencia de tiempos anteriores o en la exclusión de las minorías de la corriente principal de oportunidades educativas en América —negros, minorías étnicas, mujeres, pobres...—. La situación de los católicos en esta revisión no ha quedado clara, y Jorgenson ofrece aquí un análisis completo de los procesos de discriminación contra los católicos, procesos que han sido ignorados considerablemente en la literatura histórica de las dos últimas décadas (12). Su descripción trata fun-

---

(10) Cremin avanza el impulso de su historia en tres volúmenes en *Traditions of American Education*.

(11) Jorgenson, L. P. «The Oregon school law of 1922: Passage and sequel». *Catholic Historical Review*, 54, 1968, p. 3; Tyack, D. B. «The perils of pluralism: The background of the Pierce case». *American Historical Review*, 74, 1968, p. 1.

(12) Entre los estudios serios que tratan la postura de las escuelas católicas en los últimos años se encuentran los de Ravitch, D. *The Great School Wars: New York City 1805-1973*, Nueva York, Basic Books, 1974; Sanders, J. W. *The Education of an Urban Minority: Catholics in Chicago, 1833-1865*, Nueva York, Ox-

damentalmente de la intolerancia protestante, el anticatolicismo y la violencia generalizada en nombre de la escuela pública, y expresados en el lenguaje de neutralidad religiosa o de la escolarización laica. La escuela pública fue fundada como escuela protestante bajo un nombre supuesto. Jorgenson hace un recuento de los roles del clero protestante en las escuelas públicas, de los libros de texto anticatólicos, de los grupos de presión. Describe los contextos ideológicos en los que las comunidades católicas intentaron educar a sus hijos de Baltimore a California, de Nueva York a Oregón. Es importante que los hechos se expongan en conjunto, de esta forma se plantean claramente esos asuntos profundamente complejos y frecuentemente incómodos que acompañan a los intentos realizados por la América del siglo XIX y principios del XX para definir y poner en práctica un modelo o modelos de cohesión social y de sistemas educativos. Los temas más importantes se comprenden mejor a través de hechos que son aparentemente periféricos, las actividades del clero protestante, las intenciones del apoyo «público» a la educación «privada» (y la doble explotación de un sistema tributario sin participación), las diferencias entre las Biblias King James y Douay, los derechos respectivos de padres y escuela en asuntos de conciencia... Todos estos hechos son, en último término, tan fundamentales para el análisis del pasado educativo americano, como la raza, el idioma, el género y la clase social, el regionalismo y el federalismo. Son igualmente importantes para la comprensión de interpretaciones dominantes o discrepantes de la organización social americana y del funcionamiento en el presente y, por tanto, de las posibilidades para el futuro. El «Epílogo» de Jorgenson plantea preguntas acerca de la postura de las escuelas no públicas en una sociedad plural, la naturaleza laica de las escuelas públicas, la postura de los padres que piensan que las prácticas religiosas son parte esencial de la vida escolar, así como otros temas relacionados con éstos, y concluye:

«Intentar minimizar el debate de éste y otros temas similares con afirmaciones tales como que el apartarse del *status quo* sería inconstitucional, produce grave daño a la educación norteamericana, tanto pública como no pública» (13).

Las preguntas y los consejos son, sin embargo, innecesarios. La misma descripción histórica divide el *status quo* en nuevos significados fundamentales. Al desvelar la atención sobre el pasado, Jorgenson se enfrenta al futuro.

Se podría hacer el mismo tipo de análisis sobre otras literaturas históricas que se dedican a complejas interpretaciones de la educación norteamericana en sus relaciones sociales, por ejemplo, la literatura que explora la prioridad de la clase sobre el control social, las relaciones entre clase, comunidad, raza y etnia, y la variedad de formas en las que los asuntos relacionados con el sexo han impactado sobre todos ellos y sobre otros (14). Puede que Estados Unidos se distinga en este

---

ford University Press, 1977; Lazerson, M. «Understanding American Catholic educational history», *History of Education Quarterly*, 17, 1977, p. 3.

(13) Jorgenson, L. P. *The State and the Non-Public School 1825-1925*, Columbia, MI, University of Missouri Press, 1987.

(14) Por ejemplo, Hogan, D. J. *Class and Reform: School and Society in Chicago, 1880-1930*, Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press, 1985; Katznelson, I. y Weir, M. *Schooling for All: Class, Race, and the Decline of Democratic Ideal*, Nueva York, Basic Books, 1985; Peterson, P. F. *The politics of School Reform*

ejercicio de otros países tan sólo en el sentido en que percibe la crisis, lo que genera parte de esta atención analítica, y en el grado de claridad con que se expone esta preocupación. También hay que tener en cuenta —y esto se cumple particularmente en gran parte de la historiografía educativa británica— que el hecho de que no se traten asuntos críticos es en sí mismo una proyección hacia el futuro —asumiendo que es probable que las estructuras, los procesos, los valores van a seguir como están—. Si los historiadores de anteriores generaciones, en particular en Estados Unidos, son acusados de servir a ideologías de «democracia» y «progreso» interpretadas de forma estricta y exclusiva, no es menos cierto que los de los ochenta —de forma amplia o restringida— poseen sus propios mensajes, directos o encubiertos, acerca de las políticas y del futuro.

El panorama histórico es distinto en la educación británica, tal vez porque las crisis de las que la política pueda derivarse, han apartado durante los años ochenta a los historiadores y a la historia de la educación de los roles académicos y profesionales de forma más contundente que en Estados Unidos, en parte porque la desorientación teórica ha sido más completa y en parte porque los estudios históricos y la política, así como otros estudios, han encontrado menos puntos de apoyo que sus equivalentes norteamericanos. Las nuevas y predominantes interpretaciones conservadoras sobre el Estado, la organización pública, las formas públicas y privadas de finanzas y control, las crisis de confianza y respuesta educativa provocadas que eran relativamente extrañas en Gran Bretaña en el siglo XX, a diferencia de los Estados Unidos, donde las agonías de los replanteamientos públicos (o «crisis») han sido más frecuentes e intrínsecas al proceso político. Sean cuales sean las razones, los historiadores británicos han delegado durante largo tiempo el campo de la historia educativa reciente y los de la historia relacionada con la política o con implicaciones políticas en los «historiadores honorarios», para quienes el principal objetivo puede no ser la historia, pero que han convertido en prioridad la comprensión de los recientes períodos históricos. La interpretación que McPherson y Raab hacen del proceso de la política educativa desde 1945, en *Governing Education*, se basa en la percepción de complicados procesos y en una metodología adecuada que, si bien son identificados como «sociología de la política», constituyen en realidad una aportación esencial para la elaboración de una estrategia que sirva para escribir la historia reciente. El análisis comienza con una discusión sobre «Política, historia y teoría». En tanto que los historiadores de este tema solían centrarse en la política-como-producto, dentro de las grandes batallas políticas sobre sistemas particulares, resultados de esos sistemas y las dificultades de su implantación, McPherson y Raab se centran en los detalles del proceso político, en las formas en que se generan las políticas, en la percepción y relaciones de los participantes, en las interrelaciones de presiones políticas y administrativas más amplias y en la experiencia concreta de los individuos (15).

Se pueden deducir dos conclusiones. Primera, que la historia de la educación, ya sea del tipo de las que aquí se han expuesto como ejemplos, o la radical, femi-

---

(15) McPherson, A. y Raab, C. D. *op. cit.* 1870-1940, Chicago, IL, Chicago University Press, 1985; Reese, W. J. *Power and the Promise of School Reform: Grass-roots Movements During the Progressive Era*, Boston, Ma, Routledge & Kegan Paul, 1986.

nista, o de cualquier otro tipo, reflejan formas de pensamiento sobre el futuro, tanto de los estudios históricos como de la educación en sí. Segunda, que los historiadores y los analistas políticos —por no mencionar a los que hacen la política— tienen en común un sentido de compromiso (o una despreocupación) por localizar pasados y futuros alternativos. Situarlos a los dos juntos encierra ciertos riesgos, sobre todo el del exceso de simplificación. La política no es el producto de la lógica o de la racionalidad, es el resultado inevitable de unos hallazgos como consecuencia de investigación y evaluación, que son invariablemente discutibles y discutidos. Es también el producto de procesos políticos visibles e invisibles, de buenas y malas intenciones, del sentido común y de la irracionalidad (16). La historia es, además, la versión que las personas tiene de la misma —y no hay un único camino entre un pasado aceptado y una política clara para el futuro—. Si la política tiene una relación con la «crisis», no hay un consenso general para definir lo que es una crisis, de dónde procede esa crisis, dónde se encuentran las soluciones, y quién es el responsable de encontrarlas y de tomar las decisiones. De nuevo podemos acudir a los ejemplos norteamericanos.

La Ley de Educación Elemental y Secundaria de 1965 fue proclamada por muchos, incluso por los críticos, como algo «revolucionario» y sin precedentes, como «la legislación educativa más amplia y significativa de la historia de este país», como «el reto legislativo más grande al que cualquier Congreso se ha enfrentado en nuestra Historia Nacional» (17). Sin embargo, no hay una vía fácil para una siguiente interpretación, implantación y evaluación de la misma, para sus reformas y transformación en la Ley de Consolidación y Mejora Educativa de 1981, y los cambios de opinión sobre su aplicación, financiación, necesidad y efectividad, que oriente sobre la naturaleza precisa y deseable de los horizontes políticos de los noventa. El capítulo I de la Ley, la parte de la misma que fue considerada más revolucionaria y extensa, trataba del apoyo federal para mejorar la «educación de los niños de familias de baja renta» (18). Desde 1965 no sólo han cambiado las prioridades públicas y políticas, sino también las implicaciones de conceptos tales como provisión educativa, apoyo a las familias de baja renta, el concepto de pobreza y las estrategias para un cambio económico y social también han sido discutidas desde todos los puntos del espectro político. La hipótesis sobre lo que constituye un apoyo público efectivo para la educación de cualquier categoría particular de niños, así como sobre lo que constituye una escolarización efectiva, han cambiado a la luz de la investigación y la experiencia. Los investigadores pueden haber decidido que un apoyo absoluto da resultado, o que los efectos de la intervención preescolar de cierto tipo produce unos resultados observables y tangibles dos dé-

---

(16) Lindblom, C. E. y Cohen, D. K. *Usable Knowledge: Social Science and Social Problem Solving*, New Haven, CT, Yale University Press, 1979, para una discusión de cómo «Professional social inquiry» se complementa con otra, que incluye conocimiento «normal» (ver especialmente capítulo 2).

(17) «Revolucionario» se utiliza en un sentido demasiado amplio para citarlo. Washington Research Project and NAACP Legal Defense and Educational Fund, *Title I of ESEA: Is it Helping Poor Children?*, Washington, CD., 1967, Washington Research Project, p. 1; el último representante en el Congreso, Carl Perkins, *Congressional Record*, n.º 53 (House), 24 de marzo de 1965, p. 5559.

(18) Public Law 89-10, 89 Congreso, p. 1.

cadavés más tarde, pero esto no ofrece una orientación automática para determinar nuevas políticas que den una respuesta a la pobreza continuada, al concepto de desventaja, y al fracaso de los niños en la escuela y de las escuelas mismas. Es posible que las nuevas políticas se inspiren en tal evidencia en condiciones distintas, pero también estarán inspiradas en la distinta realidad nacional e internacional, así como en las tensiones y presiones sociales renovadas, y en los nuevos climas morales y políticos.

La Ley de 1965 y algunos aspectos que tienen relación con ella en la «Guerra a la pobreza» declarada por el presidente Johnson en 1964, fueron una respuesta a un complejo cúmulo de circunstancias que se podían denominar «crisis» —con elementos que se referían al «descubrimiento» de una pobreza continua y progresiva en medio de la prosperidad, el impacto de la explosión demográfica de la posguerra para la provisión y la calidad de la escolarización, la tensión racial y el movimiento de los derechos civiles, la automatización y el desempleo—. La siguiente «crisis» educativa, la de los años ochenta, fue distinta. No se trataba de utilizar un momento económico expansionista, afrontando el crecimiento demográfico, dando respuestas liberales a las presiones sociales. Fue más bien un asunto de deterioro del poder competitivo económico y una pérdida de estima por el sistema educativo. El discurso había pasado desde un apoyo y acceso más amplios para aquellos que estaban fracasando dentro del sistema, a una calidad uniforme y a la promoción, sobre todo, de una base científica y tecnológica. Existen paralelismos interesantes, que ilustran, entre otras cosas, cómo Estados Unidos se enfrenta a sus «crisis» periódicas de este tipo. La literatura reformista de los ochenta no provocó —igual que había sucedido en los sesenta— un planteamiento generalizado de por qué los problemas habían tardado tanto en aflorar. Los problemas y sus remedios fueron atacados con el mismo tipo de vigor público. Se planificaron programas de acción, se unificaron, se trabajó sobre ellos, se presentaron con gran confianza, y ante tales expectativas, se esperaron con avidez unos resultados inmediatos. En ambos casos se produjo un silencio histórico grave. El Secretario de Educación Bell simplemente anunció en 1984 que «tras haber sido eclipsada por otros asuntos durante los últimos veinte años, la educación es ahora una de nuestras prioridades internas» (19). Al mismo tiempo Ernest Boyer, anterior encargado de la cartera de Educación, reflejó el sentir general —como lo hicieron muchos otros— con un sentido del tiempo ligeramente distinto para esa operación de rescate: «1983 fue un año muy especial porque, tras más de una década de negligencia, vuelve a ser de nuevo una prioridad esencial» (20). Para el grupo *Paideia* la nación estaba «preparada», y se había alcanzado un momento crucial. Había algunas pequeñas lagunas en este absolutismo analítico. Una de las informaciones básicas del informe del *National Science Board* (Gabinete Nacional para la Ciencia) sobre cómo educar a americanos para el siglo XXI (*Educating Americans for the 21st century*), publicada en un volumen complementario, comentaba brevemente el «éxito parcial del desarrollo curricular de finales de los cincuenta, sesenta y principios de los setenta»: aunque

---

(19) Bell, T. H. «American education at a crossroads», *Phi Delta Kappan*, 65, 8, 1984, p. 531.

(20) Boyer, E. L. «Reflections on the great debate of '83'», *Phi Delta Kappan*, 65, 8, 1984, p. 525.

se necesitaba aún más, se había conseguido mucho (21). Goodlad confirmó los análisis de veinte años atrás de que la Ley para la Enseñanza Primaria y Secundaria de 1965 había sido «sorprendente y sin precedentes» (22). El sentimiento que se desprende de todos los informes de este movimiento de reforma es la desilusión, la disminución de la atención pública hacia las escuelas. *A Nation at Risk* (Una Nación en Peligro) (\*) hablaba sobre «la creencia incondicional de las personas de que la educación es la base principal de la fortaleza futura de este país», pero esto iba acompañado de una «falta de tolerancia con aquellas ofertas poco solicitadas y superficiales» y con otros rasgos de la escuela contemporánea. Boyer llegó a la conclusión de que «el americano cree en la educación. Sin embargo cada vez desconfía más de las escuelas» (23).

En este caso, la dificultad para apreciar un punto de conexión entre la historia y la política reside en que los que hacen la política ni siquiera se plantean qué es lo que hubo en el pasado reciente que ellos ignoraban o rechazaban. La acusación fue simplemente que se habían identificado incorrectamente los problemas y, no se sabe cómo, las escuelas no habían conseguido resolver los problemas que la sociedad les encargó que solucionaran. Las complejidades del pasado fueron ignoradas, y las del presente reducidas a conjuntos de juicios y fórmulas relativamente simples. Para comprender las operaciones políticas en las que surgieron tales proclamas y en las que se solicitaban mejoras, hay que volver a introducir una perspectiva histórica, especialmente una perspectiva que tenga en cuenta de forma precisa aquellos problemas y prioridades anteriores que fueron ignorados repetidamente durante la aparición o la expansión de la nueva crisis. El sociólogo Harry Passow lo expone con claridad:

«Durante más de dos décadas, las escuelas urbanas en especial se han ocupado de la educación compensatoria destinada a asegurar la igualdad de oportunidades educativas para aquellos alumnos menos aventajados. Aunque estos programas han conseguido una mejora evidente, si existe una verdadera crisis en la educación, ésta se produce en las escuelas urbanas» (24).

El origen de tal pánico moral y político, la naturaleza de la amnesia política, las realidades de la implantación y los resultados a distintos niveles, el origen de la «crisis» y la repetición de las «crisis»... se produce en unas direcciones en las que pueden y deben basarse los esfuerzos conjuntos de los analistas políticos y de los historiadores.

No parece adecuada una función reduccionista de la historia. No existe un pasado consensuado. Cuando se analizan unos cambios tan recientes en el quehacer político, si no en las realidades educativas, el contenido histórico necesita tener en cuenta la compleja «maraña» en la que está inmerso, como los he

---

(21) National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science and Technology, *Educating Americans for the 21st Century: Source Materials*, Washington, D.C., Government Printing Office, 1983, p. 5.

(22) Goodlad, J. I. *A Place Called School*, New York, McGraw-Hill, 1984, p. 3.

(\*) Traducción española en la *Revista de Educación*, núm. 278 (1985), pp. 135-153.

(23) Boyer, E. L. *High School*, Nueva York, Harper & Row, 1983, pp. 281-282.

(24) Passow, A. H. «Tackling the reform reports of the 1980s», *Phi Delta Kappan*, 65, 10, 1984, p. 680.

chos que han condicionado sus comienzos. Los historiadores no tienen por qué aceptar el vocabulario de la reforma ni las débiles bases de unas afirmaciones políticas apocalípticas. Los propios conceptos iniciales del historiador (sobre el Estado, la naturaleza de la reforma radical o conservadora, el deterioro económico, los objetivos de la escolarización...) condicionarán no sólo las conclusiones a las que se llegue, sino también el carácter mismo del análisis. ¿Cuál es la crisis que hay que analizar, la que atormenta a los gabinetes de la política nacional, o la que atormenta a los que desarrollan una política concreta y a los que la ponen en práctica en los distritos escolares y en las escuelas? Lo que los historiadores pueden aportar al ejercicio político es un sentido de experiencia vivida —aunque los historiadores suelen ignorar la descripción y el examen de esa experiencia en aras de otras prioridades—.

El que la historia trate del cambio y de la complejidad es, por supuesto, una premisa. Pero hay que añadir algo más sobre la participación de los historiadores en los procesos particulares de las relaciones entre política educativa y cambio educativo, aunque lo que se intenta aquí es sugerir algunas formas para comenzar a tratar el asunto. Es importante que los historiadores se enfrenten a aquello que los que hacen la política pueden descuidar en medio de sus prioridades políticas, si bien aquéllos corren el riesgo de reducir parcialmente la distancia académica entre ellos y otros en el tumulto del campo.

Uno de los rasgos de este campo que se ha destacado de forma prominente en los últimos años ha sido el carácter comparativo de gran parte de la investigación y el debate. Esto ha sido particularmente cierto en aquellos asuntos referentes a la política relacionada con la formación ligada al trabajo en un nivel de post-secundaria, con la financiación de la educación superior, con los elementos de la «escuela operativa», la formación de investigadores, el desarrollo curricular, la participación de los padres en las escuelas, y otros aspectos de los sistemas y procesos educativos. Un ejemplo bastará para ilustrar el «análisis histórico comparativo». En un artículo sobre «Investigación y política en las organizaciones de profesores» en 1988, Raphael Wilkins discute sobre la utilidad de estudiar las formas en que la investigación es utilizada por las organizaciones de profesores con propósitos políticos en distintos países —sugiriendo la Asociación Nacional de Educación de Estados Unidos, el Sindicato Nacional de Profesores del Reino Unido, la Federación Australiana de Profesores y la Federación Canadiense de Profesores—. Si bien reconoce las dificultades, Wilkins propone casos concretos para hacer un análisis comparativo, construyendo un marco analítico para establecer las disposiciones organizativas que se usan para hacer llegar los resultados de las investigaciones a los respectivos «procesos de formación de política educativa» de los sindicatos y la incidencia de los diversos tipos de investigación utilizados. Hay que cuestionar asuntos tales como qué «características de sus contextos nacionales... van a actuar como variables significativas» —tales como la estructura del gobierno, los procesos de política nacional y los métodos de consulta y presión, y las relaciones entre los participantes en el proceso político— (25). Esta lista de ejemplos es el punto

---

(25) Wilkins, R. «Research and policy in teachers' organisations», *Journal of Education Policy*, 3, 2, 1988.

en que Wilkins se acerca más a un testimonio histórico y, en realidad, no reconoce una dimensión histórica en estos asuntos. No obstante, sin una explicación histórica estas diferencias nacionales permanecerían obscuras. Hay que darle algún sentido a las lógicas históricas de las características identificadas, de sus significados culturales, de su autoridad y efectividad. La dimensión comparativa de las propuestas de Wilkins amplía el argumento tan sólo hasta un compromiso histórico con los procesos contemporáneos del cambio y la política educativa. Sea o no una premisa, el compromiso del historiador con el cambio, así como las dificultades para representarlos en un análisis político, requieren la presencia del historiador en el campo educativo contemporáneo, no sólo para rastrear precedentes, sino para ilustrar los procesos (\*).

---

(\*) Originalmente publicado en el libro del autor, *Education, Change and the Policy Process* (Londres, Falmer Press, 1990). Se traduce y reimprime con el permiso del autor.