



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

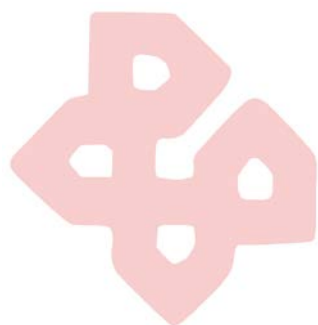
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/04/2013

Fecha de aceptación 01/10/2013

UNA APROXIMACIÓN HISTORIOGRÁFICA SOBRE EL ORIGEN DE LOS ESTUDIOS DE LA «CAJA NEGRA». LAS INVESTIGACIONES DEL AULA DESDE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN GRAN BRETAÑA Y EEUU

A Historiographical Approach on the Origin of the Studies of "black box" of Schooling: Investigations of the Classroom From the History of Education in Britain and U.S.



Mariano González Delgado

Universidad de La Laguna

E-mail: mgondel@ull.es

Resumen:

En los últimos años la Historia de la Educación ha dado una gran importancia al estudio del aula para entender cómo se han desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje, las disciplinas escolares, el currículum, etc., con el objetivo de juzgar, de una mejor manera, la realidad de los centros escolares, las prácticas que en ellos se han instaurado y el contenido y/o naturaleza interna de la educación (las rutinas establecidas, las actividades desarrolladas, el uso de los objetos de enseñanza, etc.). La contribución de los estudios interpretativos y culturales ha supuesto un elemento fundamental para ello. Pero también los debates, conflictos y reflexiones que se han dado en el campo en torno a los nuevos recursos y fuentes que se han comenzado a utilizar, de manera sistemática, a partir de la década de los noventa del siglo XX. El objetivo de

Este trabajo se ha podido llevar a cabo gracias a las «Ayudas de estancias breves» concedidas por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información, 2010. Este trabajo está circunscrito al Proyecto de Investigación concedido por el MICINN con referencia HAR 2009-

este trabajo es analizar, de una manera somera, la evolución de los principales debates que han dado pie a la introducción, en el campo de la historia de la educación, de los análisis que se han centrado en la vida interna de las escuelas como objeto de investigación. Para ello se revisa, principalmente, lo acontecido en las fronteras británica y estadounidense.

Palabras clave: Historia de la educación, «caja negra», culturas escolares, estudios culturales, currículum

Abstract:

In recent years the History of Education has given great importance to the study of the classroom to understand how they have developed the processes of teaching and learning, school subjects, curriculum, etc., In order to analyze better the reality of schools and the internal content or nature of education (established myths, the activities, the use of learning objects, etc.). The contribution of cultural studies has been a key element in this. But also the theoretical discussions, methodologies, conflicts and thoughts that have been developed in the field of History of Education around the new resources and sources that have begun to use from the 1990s of the twentieth century. The aim of this paper is to analyze, in a brief, the main debates that have led to the introduction in the field of history of education the analysis of black box of schooling like a studied approach. For this reason we review mainly the developments of field in Great Britain and USA.

Key words: History of Education, Black Box of Schooling, School Cultures, Cultural Studies, Curriculum

1. Introducción

Los historiadores de la educación en la actualidad se han acercado de diferentes maneras a la institución escolar, es decir, a la escuela y los procesos de escolarización como un hecho social, que se ha generado como consecuencia de la existencia de las propias instituciones escolares. Desde que la Historia de la Educación se ha constituido como campo de investigación más o menos autónomo, esta realidad escolar ha sido tratada a lo largo de los años desde diferentes frentes. El primero de ellos es el que se conoce como historia tradicional o de «hechos y datos». El apelativo o definición de «tradicional» a este enfoque obedece a su posición, metodología, objetos, etc., dentro del campo. Estos trabajos suelen aludir a historias de instituciones educativas con la pretensión de demostrar su grandeza, antigüedad y logros. De hecho, se puede hablar de una historia centrada en describir instituciones concretas en base a criterios cronológicos que se consagra a exaltar su reputación. La estructura de estos trabajos suele seguir un patrón normalizado donde se indica su génesis, profesorado, alumnado, funcionamiento o enseñanzas impartidas con una orientación esencialista, intemporal y normativa. Todo ello sin hacer una referencia concreta a sus orígenes contextuales, sus momentos críticos, los conflictos internos, etc. Orientación de la que aún hoy pueden hallarse multitud de ejemplos dentro de la agenda de investigación histórico-educativa.¹

El segundo de estos enfoques es la historia social de la educación. El origen del mismo se sitúa en torno a los años setenta del siglo XX. Esta transformación en la mirada histórica educativa se produjo a consecuencia de la relación, cada vez más estrecha, entre historia y ciencias sociales. A lo que hay que sumar la paralela expansión que tuvo lugar en dichos años tanto de los sistemas educativos (y sus grandes tópicos: movilidad social, crecimiento económico e igualdad de oportunidades), como de las ciencias de la educación (en especial la sociología de la educación). Por primera vez, esa relación entre historia y ciencias sociales

¹ Quizá el ejemplo más característico en la actualidad de este tipo de historia educativa en España sea la obra de V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez (2001). Véase (Viñao, 2008, p. 86).

aplicadas a la educación originó no sólo la observación de las instituciones escolar al albur de los contextos económicos, políticos y sociales que les daban forma, también introdujo nuevos objetos de estudio: la historia de la educación popular, de las enseñanzas profesionales y técnicas, del profesorado como grupo social, la historia de las diferencias sociales y culturales ante los sistemas escolares, etc. Se comenzaron a observar las instituciones escolares como un organismo condicionado e influido, tanto en su origen como en su configuración, por factores sociales y económicos y con unas funciones respecto al orden social que servía o pretendía servir. De un modo u otro, en dicho enfoque, la institución y el contenido de la vida escolar fueron vistos como hechos sociales que tenían una escasa autonomía respecto a los cambios estructurales, los procesos económicos y los conflictos sociales que operaban dentro o fuera de los sistemas educativos (Viñao, 2008).

Por último, cabe destaca la historia cultural como un nuevo enfoque o campo de investigación que transformó la manera de captar y analizar la naturaleza de las propias instituciones escolares. La llamada historia cultural (un enfoque bastante amplio que agrupa temas y modelos teóricos heterogéneos como la historia socio-crítica, las influencias de la antropología y los estudios culturales) supuso, por tanto, que a partir de los años ochenta y noventa del siglo XX, se produjese un desplazamiento en la atención y forma de analizar la propia realidad que se producía dentro de las instituciones escolares. Lejos de poner el énfasis en los aspectos estructurales como la economía u otros, la historia cultural pretendía dar un papel específico y protagonista a los actores sociales, a los análisis cualitativos y a la comprensión de la vida cotidiana de las escuelas. Los actores educativos, la cultura o el lenguaje pasaron a tener el protagonismo que antaño habían tenido los contextos sociales.²

A raíz de la introducción o el desarrollo dentro del campo de estos diferentes enfoques (tales como la historia social y la historia cultural) aplicados a la educación, éstos han afectado de manera notable al modo en que se ha analizado dicha institución (Viñao, 2008). Como lógica reacción frente a una historiografía centrada en «hechos y datos», la historia social de la educación vino a paliar el desequilibrio de aquella historia educativa que se había preocupado por las teorías o ideas pedagógicas acerca de cómo debía ser la educación. Por primera vez, en la década de los setenta y ochenta del siglo XX, se puso énfasis en la reproducción de la desigualdad, las diferencias sociales ante la educación, en las contradicciones, etc., que se producían dentro de los sistemas educativos. A pesar de que dicha transformación historiográfica vino a considerar el fenómeno educativo en su relación con el resto de la sociedad, como un hecho social y no de modo aislado, en cierto sentido, la historia social (sobre todo en algunos casos y fruto de los debates a los que tenía que hacer frente), tendió a prestar mayor atención a la realidad externa que condicionaba las instituciones escolares (desigualdad socio-educativa). En ocasiones, se extendieron los análisis que explicaban las características que condicionaban la realidad escolar en función de fenómenos sociales más amplios y externos a esa propia realidad cotidiana de la educación. La historia social de la educación, aunque sirviese de puente hacia una diferente comprensión de la realidad y prácticas educativas, también dejó entrever ciertos límites para captar

² La historia cultural ofrece una gran diversidad en sus planteamientos y direcciones. Aunque dentro de la historia cultural podamos encontrar diferentes modalidades historiográficas como la historia intelectual, el giro lingüístico (*linguistic turn*) u otros enfoques centrados en perspectivas posmodernas, esto no impide apreciar una serie de rasgos y características comunes. Una de las obras más completas que se pueden consultar respecto a los diferentes enfoques, propuestas, objetos de estudio y un amplio debate sobre los orígenes de la historia cultural aplicado a la educación es: Popkewitz, Franklin y Pereyra (2003). Sobre el giro lingüístico (Cabrera, 2001) y aplicado a la historia de la educación (Grosvenor y Lawn, 2001a).

aquellos aspectos (también sociales) que eran generados por esa naturaleza interna de la educación y que tenían una propia lógica interna.

Pese a la renovación que supuso esta transformación dentro del campo histórico-educativo, en la década de los noventa del siglo XX, se insistió dentro del campo, que la historia de la realidad cotidiana de la educación, el contenido interno de las instituciones escolares, la «caja negra» o lo que se ha dado a conocer con un término más amplio, la «cultura escolar», era un aspecto que necesitaba ser clarificado (Viñao, 1996).

Desde el punto de vista de la investigación, esta nueva relación entre historia, humanidades, educación y ciencias sociales ha fragmentado el objeto tradicional de la Historia de la Educación. Como ha señalado A. Tiana, a consecuencia de esas nuevas uniones teóricas y metodológicas, comenzaron a aparecer diferentes temas u objetos de estudio que han atraído la atención de los investigadores. «*Se han abordado temas tradicionales desde perspectivas innovadoras y se han utilizado métodos renovados para explorar tanto los campos tradicionales como los más novedosos*» (Tiana, 2005, p. 106). Los cambios producidos en el campo a partir de los años setenta del siglo XX han sido de una magnitud importante. La diversificación interna de la Historia de la Educación ha dado, por tanto, un conglomerado de objetos de estudio más complejo que el existente anteriormente. La posición que predomina es la diversidad y ampliación de objetos de estudio. De esta forma, los historiadores de la educación se han especializado cada vez más en objetos más limitados y en esa especialización se han abierto a otras áreas de conocimiento, al tiempo que se ha magnificado la historia de la escuela y de la enseñanza («caja negra») como elemento digno de ser estudiado en función de su producción cultural particular (McCulloch, 2011, p. 70-82 y 2004, p. 30-33). Por ejemplo, A. Escolano, en referencia al desarrollo actual de la historia de la escuela, ha indicado que ésta supondría una nueva visión desde la cual abordar temas distintos, tales como los estudios del espacio y el tiempo escolares, el currículum, los métodos y materiales de instrucción, los manuales escolares, la historia de la organización y la vida escolar, los valores y supuestos pedagógicos que informan la vida cotidiana de las instituciones educativas e incluso la actividad, actitudes y acciones de los docentes (Escolano, 1993)³.

Sin embargo, la llegada a esta situación ha sido fruto de una serie de debates de gran calado teórico e histórico dentro del propio campo de las ciencias sociales y la propia historia de la educación. El objetivo de este trabajo es ilustrar el tránsito que ha sufrido la Historia de la Educación, desde las fronteras británica y estadounidense⁴, y cómo ha llegado a introducir estos nuevos objetos centrados en desentrañar qué ha ocurrido dentro de los centros

³ Esta revisión no se detiene sobre los objetos de estudio que componen los estudios curriculares. Esto ya ha sido abordado en otros trabajos recientes. Sobre el tema de la historia del currículum en el ámbito anglosajón se puede consultar los monográficos de *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* dedicados a la *Historia Social del Currículum* (Vol. 10 (2), 2006 y Vol. 11 (3), 2007), también (Popkewitz, 2010; Franklin, 2008) y (González Delgado, 2013). Sobre los estudios curriculares en el ámbito de las disciplinas de ciencias sociales, véase (Woyshner, 2006) y para las ciencias naturales (Rudolph, 2008). Sobre el tema del tiempo y el espacio escolar, véase el monográfico de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (Vol. 11, 1992 y Vol. 12-13, 1993-94).

⁴ Estos debates han tenido gran influencia en el campo español. No obstante, debido a la complejidad de las investigaciones histórico-educativas españolas y las influencias que han recibido de los debates franceses principalmente, éstas no serán abordadas en este artículo. Hacerlo podría dar una pobre impresión del cambio real que se ha producido en relación a este tema dentro de la historiografía española. Ello ya ha sido abordado en el monográfico que dedicó *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* a estos temas (Vol. 25, 2006).

escolares, dentro de la «caja negra» de la escuela. Se trata de ofrecer «una historia de la Historia de la Educación» (McCulloch, 2011, p. 2) y cómo ésta 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.⁵ Para ello, se ha recogido un rango importante de investigaciones desde las cuales se han elaborado los principales debates y batallas dentro del campo, los cuales han afectado tanto al plano internacional como al nacional, y que han construido una significativa literatura científica en torno a la Historia de la Educación.

2. De la Historia Tradicional de la Educación a la importancia de la Historia de la Escuela.

Como hemos adelantado, la historia de la educación estuvo dominada en sus orígenes y hasta la primera mitad del siglo XX por la historia de corte positivista y tradicional. 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», producían 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 (Butterfield, 1931; Cubberley, 1934). Sin embargo, como nos señala G. McCulloch, el valor teórico de tales trabajos fue más bien limitado puesto que además de calificarla como empirista, este tipo de investigaciones no brindaba un lugar donde poder combinar diferentes métodos de las ciencias sociales y perspectivas de análisis. De hecho, en algunos casos se les acusa de «presentista» dado que tales análisis están más relacionados con dignificar el presente que con explicar sus orígenes y entender su pasado (Stedman Jones, 1972; McCulloch, 2011, p. 12-25).

Evidentemente, el origen de los primeros objetos de estudio 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 las posiciones en torno a los lugares, las miradas y segmentos de los objetos de estudio histórico-educativos se intensificaron. Tanto en Gran Bretaña como en EEUU, el debate sobre la educación pasó 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.

⁵ El nexo de unión que se sigue en esta revisión será las investigaciones que han tenido como objeto de estudio la historia de la realidad cotidiana de la educación, ya sea que éstos se hayan abordado desde las perspectivas de la historia social, cultural o alguna unión entre ellas. La distinción entre estos enfoques no ocupa el lugar central de este artículo. Valga decir que dicha distinción muchas veces es más clasificatoria que real, aunque muchas de sus distancias pueden ser perceptibles, sobre todo en la heterogeneidad interna en cuanto a perspectivas, cuestiones o enfoques teóricos se refiere. Aun así, hemos preferido mantener la coherencia sobre el objeto de estudio y en segundo plano los enfoques historiográficos. Una notable revisión que tiene como hilo conductor la división entre historia tradicional, social y cultural se puede consultar en: (Viñao, 2008).

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) centrado en datos para indicar un gradual progreso social gracias a la instauración de los sistemas educativos universales, ahora algunos intelectuales sobre la educación se centrarán en indicar en qué grado los sistemas escolares pudieron promover el cambio social.

El surgimiento en la década de los cincuenta y los sesenta del siglo XX de una serie de revistas dentro del campo (*History of Education Journal*, *History of Education Quarterly*, *British Journal of Educational Studies* o *Educational Review*) y el énfasis en nuevos objetos 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 acerca del tratamiento del sistema educativo y mucho más en el análisis social, cultural y político del mismo. Las principales obras de F. Clarke, A. H. Halsey, M. Young, O. Banks o R. Williams entre otros, así lo manifestaron.

Por estos años, fue preponderante el debate sobre la relación entre educación y movilidad social (Clarke, 1940). 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 (McCulloch, 1991: 66-82). De manera análoga, Halsey 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, 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 (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 (Young, 1958). 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, indicó en 1955 en su obra *Parity and Prestige in English Secondary Education*, que los cambios en los sistemas educativos sólo podían tener un efecto limitado sobre las desigualdades sociales y la estratificación social en general. Que una total igualdad de oportunidades sólo era posible en una sociedad que no estuviese rígidamente estratificada. Que por tanto –en una crítica al optimismo liberal-progresista de esa época–, el cambio educativo podía desarrollar una transformación muy pequeña en la naturaleza de la sociedad y que el cambio social era, de esta forma, un prerequisite para el cambio educativo (Banks, 1955 y 1968). 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 (Williams, 1961).

De esta forma comenzó la lucha dentro del campo de la historia por la igualdad social y las reformas educativas. Gracias a la exploración de la relación entre educación y cambio social se ofrecieron nuevas oportunidades de análisis basados 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. Dado el paso anterior, ahora el debate se trasladaba y comenzó a otorgar un ámbito diferente de posibles interpretaciones sobre la naturaleza de la relación entre educación y cambio social. La profunda investigación que Simon desarrolló en la década de los sesenta y setenta del siglo XX⁶, nos muestra cómo esa nueva interpretación se tradujo en el desarrollo de una potente línea de investigación dentro del campo en el contexto británico, con significantes 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 (McCulloch, 2010).

El propósito de la investigación de los historiadores 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 promocionaría el compromiso con la igualdad social para todos. En los estudios de historia de la educación desplegados por B. Simon, se vino 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 (Simon, 1960, 2005).

En relación con el sistema educativo británico, 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 (Simon, 1960).

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, 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. En esta visión, después de que la clase media ganara la lucha por el control político y económico, las diferentes reformas educativas desde 1870 representaron la consolidación de un sistema escolar basado en una jerarquización en la cual

⁶ Las principales investigaciones son: (Simon, 1960, 1965 y 1974).

la clase obrera estaba abocada a no poder pasar la escuela elemental. No obstante, en una visión marxista de corte *gramsciano* (Simon, 1974), 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, engendraron nuevas formas de control social. Así, el «control social» paso 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 (Johnson, 1970; Sharp y Green, 1975). El carácter de la «nueva» historia de la educación pasaba a estar ampliamente disputada en el campo: se producía una ruptura o lucha académica entre las visiones funcionalistas y marxistas en torno a la educación (McCulloch, 2011, p. 48-52).

Por otro lado, estas perspectivas tuvieron gran influencia en la conformación del campo de la historia de la educación en EEUU. M. Katz, el principal historiador marxista estadounidense en la década de los setenta, desarrolló una serie de investigaciones que indicaron cómo el campo fue oscilando hacia la lucha por la igualdad social y las reformas educativas. De hecho, Katz, en concordancia con los trabajos de Bowles y 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 conservador, venían a conformar una especie de armazón 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 (Katz, 1968).

Sin embargo, la visión crítica que Katz y otros investigadores del campo de la historia de la educación 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, 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» (McCulloch, 2011, p. 60; Tyack, 1974, p. 9; Tyack y Cuban, 1995).

Al poner su mirada sobre las continuidades que el sistema educativo desarrollaba, los anteriores historiadores pusieron demasiado énfasis sobre la importancia que la política y la economía tenía 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 tenían una relación directa con el mundo económico, sino más bien con una suerte de elementos prácticos y adaptaciones culturales 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 intra-historia

(ethnohistoria), 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 (Tyack, 1974).

En este sentido, se pudieron observar algunas interpretaciones parecidas, como las de Sarason, desde las que se indicaban las posibles resistencias y particularidades culturales que pueden suponer un freno a las innovaciones y cambios escolares. Anterior al trabajo de D. Tyack y L. Cuban, S. Sarason señaló cómo las diferentes prácticas culturales que se habían instaurado o normalizado en las instituciones escolares y que no se ponían en cuestión, podían ejercer límites a la posibilidad de transformar y mejorar las instituciones educativas. En una investigación, que llevó por título *The Culture of the School and the Problem of Change* (1971), se ofrecieron datos de una variedad de proyectos de reforma en EEUU para ilustrar la importancia de las pautas de aula y de los comportamientos de los diferentes actores escolares, como elementos determinantes que limitaban la innovación y el cambio educativo.

Por otro lado, antes de la década de los noventa del siglo XX, también se habían desarrollado investigaciones parecidas desde el ámbito de la historia y la sociología de la educación, que tendían a poner énfasis en la importancia de los límites y resistencias que ciertos elementos culturales propios de las instituciones educativas ejercían contra el cambio educativo. En 1982, Popkewitz, junto con Tabachnik y Wehlage, siguiendo las investigaciones que se habían desarrollado en el ámbito del análisis de las organizaciones (Meyer, Rowan, Wolcott, etc.), también señalaron *El mito de la reforma educativa*, puesto que las prácticas que se identificaron dentro de los centros escolares, pueden no sólo alterar una política de innovación y cambio educativo, también la puede modificar consustancialmente, hasta el punto de transformar los objetivos en un principio propuestos. Tanto es así que, en las diferentes escuelas investigadas, se pudo observar cómo las propuestas de cambio que se proponían fueron transformadas, en todos los casos, una vez que entraron en el ámbito de la práctica educativa. Había cambio, pero las mediaciones e interacción de los actores internos en las escuelas modificaban la intención o naturaleza inicial del proyecto (Popkewitz, Tabachnik, Wehlage, 1982).

La historia social sirvió como puente para una mayor comprensión de la realidad y prácticas escolares. No obstante, como señalaron estas investigaciones, se generalizó una serie de elementos teóricos en torno a la política educativa, las instituciones y el currículum, que tendían a captarlos sólo a través de sus influencias externas. Si bien es verdad que se podía sugerir que había cierta correspondencia entre prácticas pedagógicas y las condiciones sociales, económicas y culturales más amplias y externas a la propia vida escolar, una formulación simplista y unidireccional no podía captar la dinámica de las relaciones que encontramos en las escuelas y en sus continuidades. Las escuelas no son espejos que reflejan las condiciones sociales generales de la sociedad sin ningún tipo de matiz. Las relaciones que se habían descubierto entre las prácticas sociales, culturales, organizativas y pedagógicas, sugirieron que había que replantear el problema de la reforma en la vida institucional (Popkewitz, 1981).

Muchos de estos últimos trabajos empezaron a dar 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.

3. La influencia de la Sociología de la Educación y de los estudios culturales

Sin embargo, estos estudios y reflexiones en torno a las instituciones escolares también surgieron y se vieron influenciados por los propios debates desde la sociología de la educación de los años sesenta y setenta del siglo XX. Como hemos señalado más arriba, la agenda de investigación de la sociología de la educación después de la Segunda Guerra Mundial se centró inicialmente sobre los problemas de la participación en la escolarización de masas en los sistemas educativos y la debilidad de los efectos que ésta tuvo para algunos alumnos de clase obrera en función de sus deprimidas posibilidades económicas y materiales. Durante este periodo, a través del trabajo de algunos intelectuales particulares, tales como Halsey, la sociología de la educación consideró como positiva la influencia de la escolarización de masas. A través de lo que se conocía como «aritmética política», las orientaciones de corte funcionalista y cuantitativista que desde la *London School of Economics* se proyectaron, tendieron a privilegiar la investigación de los resultados escolares, sin implicar variables de tipo «micro» inherentes al aula para identificar las desigualdades que se producían en la escuela. El modelo de *input-output* siempre se dirigió a dignificar la educación compensatoria y el discurso del optimismo político-económico, particularmente el lanzado por el gobierno laborista, como solución a los problemas escolares. Nunca alcanzaba a explicar lo que ocurría en la «caja negra» de la escuela y en particular a las distancias y/o diferencias culturales de partida que existían entre el alumnado con distinto origen social (Ball, 2008, p. 656).

Pese a lo indicado, algunos trabajos sociológicos que se desarrollaron desde la aritmética política, comenzaron a buscar una dimensión multi-causal para explicar los diferentes resultados educativos que se podían encontrar según el origen social del alumnado. En 1964 Douglas y un equipo de colaboradores comenzaron a considerar que los resultados escolares del alumnado de clase obrera, también tenían una fuerte influencia desde otro orden o ámbito educativo relacionado con una «patología social» que se podía observar en las propias familias de clase obrera. En efecto, estos estudios resumieron la importancia de entender las desigualdades de clase como parte de una dinámica que se vinculaba con un elemento cultural particular como era el propio hogar y la influencia que la socialización dada en éste podía tener en los resultados escolares. De esta forma, se enfatizó que la desigualdad social estaba entrelazada y se agravaba debido a una dimensión múltiple que no sólo tenía que ver con la escasez de los recursos económicos del alumnado de clase obrera, sino también con algún aspecto que remitía a un patrón de tipo cultural (Douglas, 1964).

De manera similar, Floud junto con Halsey y Marton, construyeron un nuevo marco teórico para intentar captar una comparación entre clase social y oportunidades educativas en Middlesbrough y el sur oeste de Hertfordshire. Esta investigación intentó contrastar la influencia que sobre el éxito escolar del alumnado de clase obrera en obtener plazas para las *Grammar Schools* podía tener el ambiente escolar, el ambiente del hogar de dicho alumnado y el propio ambiente cultural de esos hogares. Estos trabajos comenzaron a hablar de las deficiencias del interés de los padres por los resultados escolares de sus hijos y de cómo dicha deficiencia podía afectar al rendimiento educativo, al tiempo que se recogían los efectos que la propia escuela podía tener en la producción de oportunidades y desigualdades sociales relacionadas con la clase social (Floud et al, 1956). Aunque estas perspectivas sociológicas sobre la educación todavía buscaban relacionar las características del sistema escolar con las cuestiones más generales de la eficiencia económica en un claro encuadre dentro de los estudios de aritmética política, también comenzaron a relacionar la reproducción de la

desigualdad social con algunas variables de tipo cultural que remitían ahora a la propia institución escolar.⁷

Dicho cambio en la mirada sociológica centrado en la familia, la socialización recibida en el hogar, en los procesos formales de la selección de las instituciones educativas y en la asignación del aula y del conocimiento escolar, supuso por tanto una cuidadosa reconstrucción de los problemas sociológicos en torno a sus objetos de estudio y de cierta apertura hacia el conocimiento de los procesos de las instituciones educativas. Tanto es así, que la escuela vino a ser uno de los nuevos laboratorios de la sociología de la educación. Simbólicamente, en el momento en que la hegemonía de los estudios enmarcados en la aritmética política parecía flaquear, surgió en 1971 *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, en el que M. Young, un antiguo alumno de B. Bernstein en la Universidad de Essex y por entonces colega en el Institute of Education (IOE) de la Universidad de Londres, editaba una colección de ensayos que venían a proporcionar un giro en las investigaciones relacionadas con la organización de los conocimientos y de los programas escolares (Young, 1971).

Desde el ángulo de la construcción social y del control que ejercen los actores y grupos que participan en la selección, estratificación y jerarquización del conocimiento escolar y el papel que el profesorado tiene en todos estos aspectos, el objetivo, de lo que se dio a conocer como «Nueva» Sociología de la Educación (NSE), fue mostrar por qué procesos ciertos grupos sociales llegan a ejercer un control sobre la definición de lo que debe ser considerado como conocimientos válidos, sobre las modalidades de transmisión del conocimiento y sobre la pedagogía y las formas de evaluar dicho conocimiento. *Knowledge and Control*, cuyo contenido incluía como artículo principal el trabajo de Bernstein «*On the Classification and Framing of Educational Knowledge*» en el que se exponían las bases teóricas de estas nuevas orientaciones⁸, introdujo, entre otras, las contribuciones de Davies, Keddie, Esland o el artículo del propio Young. En ellos, trataron de introducir un enfoque micro-sociológico acerca de la selección y organización de los conocimientos centrados en: 1) la «construcción social» de los conocimientos; 2) el proceso de interacción de los agentes del sistema escolar que en él participan; y 3) el control que unos grupos ejercen sobre el sistema escolar logrando hacer predominar sus propias orientaciones e intereses, para dar preferencia al problema sobre la organización de los conocimientos escolares. (Trottier, 1987; Forquin, 1987; Samper, 1986; Young, 1990 y González Delgado, 2009).

Todos estos elementos trataron de re-centralizar la sociología de la educación para poder captar cómo dentro de las propias instituciones escolares tenía lugar una serie de mediaciones culturales y materiales, que formaban un conocimiento el cual no estaba acorde con la realidad cultural del alumnado de clase obrera. De ahí, que el alumnado de clase obrera fracasase constantemente. De hecho, la NSE se autodenominó como un grupo «radical»

⁷ Para un mayor desarrollo de estas perspectivas y la evolución que sufre la sociología de la educación en Gran Bretaña en esos años, véase (Ball, 2008: 654-657).

⁸ Aunque la NSE se inspiró en los trabajos de B. Bernstein (Bernstein, 1971) para efectuar algunas investigaciones sobre el currículum y las investigaciones de aula, no se debería identificar por ello a este autor con la NSE. Paralelamente a este artículo, B. Bernstein iniciaría una serie de estudios relacionados con la sociología del lenguaje y los códigos lingüísticos como forma de entender la desigualdad escolar asociada al origen social del alumnado, cuya reflexión teórica en torno al currículum (inspirada en E. Durkheim) constituyó un camino personal distinto al de los «nuevos» sociólogos de la educación (Bernstein, 1973a y b). Como sabemos, el interés de la NSE por la fenomenología, los estudios sobre la interacción en el aula, distaban de ser similares a los de B. Bernstein.

en la reivindicación de una falta de conciencia por parte del profesorado en la unión que existía entre la clase media y el conocimiento escolar y el lugar subalterno que la cultura del alumnado de clase obrera ocupaba en los centros escolares con la complicidad del profesorado. Aspecto que producía una constante reproducción de las desigualdades escolares. La NSE se centró, así, en intentar establecer una alternativa que aspirase a construir nuevos conocimientos escolares de acuerdo con el conocimiento cotidiano y convencional de la clase obrera y rechazar las formas especializadas que desde las instancias académicas y políticas se imprimían al sistema escolar (Ball, 2008, p. 659).⁹

Aunque la NSE nunca fue una singular y coherente alternativa a la «aritmética política»¹⁰, sí formó una extraña amalgama de recursos teóricos que se movían entre el marxismo y el interaccionismo con el objetivo de investigar y obtener información acerca de lo que ocurría en la «caja negra» de la escuela. Sin ir más lejos, conocían los trabajos de Lacey, el cual a través de la investigación de lo que él denominó como «black box of schooling» trató de explicar los malos resultados escolares del alumnado masculino de clase obrera en las *Grammar School* de Manchester.

Lacey señaló que la sociología desplegada desde la aritmética política no era suficiente para responder a la cuestión del fracaso en los resultados del alumnado de clase obrera. De esta forma, aplicó un modelo teórico que trataba de investigar los hechos desde dentro hacia fuera. Para ello, era necesario desplegar los estudios desde el interaccionismo simbólico y hacer una larga irrupción en las propias aulas a través de la observación participante. Siguiendo la reflexión de todos los estudios interpretativos, adoptó una óptica cualitativa y observacional que apuntaba en diversos cuadernos de campo. De esta forma, la institución escolar fue vista como un sistema social, como un microcosmos en el que operaban varias culturas y subculturas que eran preciso conocer para poder explicar los resultados académicos de los actores sociales. Bajo esta visión, las palabras «caja negra» fueron conectadas con las ciencias sociales y conformaron una nueva experiencia o método de investigación (Lacey, 1970).¹¹

En cualquier caso, el punto de partida desde el cual investigar el sistema escolar se dirigió, poco a poco, desde las teorías macro sociológicas a las micro sociológicas, desde los estudios cuantitativos a los cualitativos, desde la estructura hacia la acción (agency) y desde la economía a la cultura como una forma de entender de manera más fehaciente la desigualdad escolar. Un buen ejemplo de ello es que el propio trabajo que editara M. Young, *Knowledge and Control*, contenía un par de trabajos de Bourdieu que venían a introducir el

⁹ Esta posición, en torno al conocimiento escolar, que fue interpretado como una visión relativista, causó varias controversias y críticas dentro de la propia NSE. Para ver más información acerca de las diversas críticas que se desarrollaron hacia la NSE, (Trottier, 1987) y (Young, 1990).

¹⁰ Diversos autores han indicado las diferentes fases por las que pasaron sus investigaciones y perspectivas de análisis, así como sus objetos de estudio. Estos van desde las perspectivas centradas en la construcción social de la realidad, la etnometodología o el interaccionismo simbólico, hasta el intento de fusión entre perspectivas neo-marxistas e interpretativas. (Ball, 2008; Trottier, 1987; Forquin, 1987, González Delgado, 2009).

¹¹ Según, C. Lacey y D. Hargreaves que se inspiraron en el interaccionismo simbólico, los «nuevos» sociólogos de la educación tenían tendencia a tomar los programas escolares y su elaboración como dados, a inclinarse exclusivamente al análisis de las interacciones entre la clase social y la escuela sin tomar en consideración los contenidos de la enseñanza y el currículum. (Lacey, 1970; Hargreaves, 1967). Más información sobre la obra de C. Lacey en: (Escolano, 2008: 160-162; Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés, 2011, p. 12).

concepto de capital cultural, como nuevo ámbito desde el que poder entender los diferentes resultados escolares del alumnado en función de los diferentes capitales culturales que dicho alumnado poseía a consecuencia de su origen social. La cultura aparecía como un nuevo concepto clave, una nueva herramienta, para algunos la más adecuada, desde la que poder explicar la desigualdad social y escolar.

Este nuevo giro cultural en las ciencias sociales, demostró ser muy eficaz a la hora de investigar las diferentes maneras en que se construye la realidad social de los propios centros escolares y produjo una serie de trabajos que tuvieron gran influencia en el campo, tanto de la sociología como de la historia de la educación. Willis con su trabajo *Learning to Labour* publicado en 1977, daría una visión nueva en los estudios interpretativos acerca de la realidad cultural del alumnado masculino de clase obrera. Esta obra tenía por objetivo entender por qué este alumnado rechazaba la cultura escolar y se encontraba paradójicamente, después de una serie de comportamientos de resistencia, dentro de la propia realidad social y cultural que en parte trataban de evitar. A través de la aplicación de métodos de investigación de tipo cualitativo como entrevistas y observaciones e integrando enfoques neo-marxistas y etnográficos, pudo elaborar toda una teoría acerca de cómo se construye la desigualdad escolar sin tener que recurrir a visiones funcionalistas y basadas en una supuesta cultura integrada y universal que socializaba a todo el alumnado por igual (Willis, 1977). Este trabajo de Willis, junto con los de Hammersley y Woods (Hammersley y Woods, 1976) que también se basaron en la aplicación de métodos más familiares en la antropología cultural que en la sociología, se convertirían en obras clásicas dentro del campo.

Por otro lado, en EEUU —desde la década de los sesenta del siglo XX— también se desarrolló una tradición de investigación, independiente de los estudios británicos, centrados en el aula y los centros escolares. Más influidos por la etnometodología y el interaccionismo simbólico, los análisis estadounidenses nacieron en una década en la cual el estructuralismo funcionalista estaba siendo atacado desde los estudios interpretativos. Una línea sociológica que se nutrió en torno a los trabajos hechos por Mead, Thomas, Blumer y Waller en la décadas de los veinte y treinta del siglo XX desde la Universidad de Chicago. Quizá, uno de los ejemplos más conocidos dentro de las fronteras españolas que nacieron bajo este contexto histórico fue el estudio de Jackson (1968). Estos sociólogos de la educación comenzarían a desarrollar estudios de corte cualitativo a través de la utilización de nuevas fuentes como las entrevistas, la observación participante, los documentos personales, los diarios o las cartas. De esta forma, la investigación centrada en el aula, como hecho social propio, con una cultura lo suficientemente autónoma como para ser investigada y bajo la necesidad de abrir la «caja negra» de los centros escolares para comprender de una mejor forma la desigualdad escolar, obtuvo un estatuto propio dentro de las ciencias sociales aplicadas a la educación (Mehan, 1992; Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés, 2011).

4. La «caja negra» y la Historia de la Educación.

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 postmodernas¹²) y a cuestionar el viejo empirismo en relación con estas últimas perspectivas (McCulloch, 2011, p. 71-76). 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».

Aunque, como ya hemos señalado, se pueden rastrear trabajos anteriores dentro de la Historia de la Educación desde ésta perspectiva, sería Depaepe y Simon quienes estabilizaran y dotasen de mayor sentido la expresión la «caja negra de la escuela» en la década de los noventa del siglo XX dentro del campo histórico-educativo. La «caja negra» se estandariza como un elemento necesario a investigar para observar la propia cultura de las instituciones escolares y la propia aula y entender mejor cómo se ha desarrollado dicha cultura o cómo la misma ha jugado un papel relevante y ha mediado en la puesta en marcha de las diferentes reformas educativas. Por tanto, el estudio del contenido interno de la educación no sería importante sólo para conocer la realidad cotidiana de los centros escolares, sino también para poder desentrañar unas determinadas creaciones culturales que son originales del propio sistema escolar y que penetran, a su vez, en las diferentes dimensiones culturales de la sociedad global (Depaepe y Simon, 1995: 10; Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés, 2011, p. 13-15).

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 cómo ésta no solo reproducía el contexto que la rodeaba, sino que también producía su propia realidad. 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 fuentes documentales y materiales. Debido a ello, el propio Depaepe y Simon han investigado la realidad educativa que predominó en las aulas belgas desde 1880 hasta 1960. Utilizando los periódicos educativos o prensa pedagógica como recurso principal de investigación, han logrado comprender las estructuras que gobernaron el comportamiento pedagógico del sistema escolar en Bélgica y las prácticas cotidianas relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dieron en esos años (Depaepe y Simon, 1997, 2005).

A este nivel, los enfoques de la historia cultural unido a una nueva interpretación de las fuentes (los libros de texto, los ejercicios escolares, las fotografías, el espacio, las revistas escolares o el material didáctico del profesorado), se han convertido en recursos familiares para los historiadores no sólo como fuentes detalladas para proporcionar información acerca del currículum y sus características, sino también para observar la vida en las escuelas y sus modos de organización. Dicha literatura escolar ha servido, por ejemplo, a Arizpe y Styles para documentar las experiencias de aprendizaje del alumnado con sus libros de texto en el siglo XVIII en Inglaterra, pero también los diferentes valores sociales, culturales y hasta morales que transmitían las madres a sus hijos a través de dichos libros escolares y los ejercicios que éstos tenían que realizar (Arizpe y Styles, 2004). También, la historia oral o la historia visual han proporcionado nuevos recursos metodológicos y nuevas direcciones para investigar las culturas escolares.

¹² Una introducción y análisis de estos debates, así como una visión crítica de los mismos puede ser visto en: (Lorenz, 1999; McCullagh, 2004; Ferraz Lorenzo, 2005).

O`Donoghue y Potts, utilizando fotografías, películas y otras evidencias visuales han visto como las mismas pueden permitir que el historiador explore las influencias culturales y sociales que conforman la política educativa y la vida en las escuelas (O`Donoghue y Potts, 2004). Pero quizá uno de los trabajos más conocidos relativos a la investigación de la vida en las aulas sean los de Grosvenor y Lawn. Estos autores han explorado aspectos referentes a la historia material de la escuela y en particular lo relacionado con las tecnologías de aula (Grosvenor y Lawn, 2001b). Todos estos recursos les han servido para indagar en la vida cotidiana de los centros escolares y así poder indicar las prácticas que el alumnado y el profesorado han desarrollado en el pasado en las escuelas. Sus investigaciones incluyen instrumentos como proyectores, pizarras, lápices, fotocopiadoras, ejercicios de libros y todo una suerte de tecnologías que les han permitido desplegar una teoría donde se indica cómo dichas tecnologías de aula son generadores y determinantes de las propias prácticas de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo la estela de este tipo de trabajos, el propio Grosvenor, junto con Braster y Mar del Pozo, han recopilado una serie de investigaciones que fueron presentadas como seminario internacional en el Museo Nacional de Educación de Rotterdam (Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés, 2011). En este libro, se recogen además de las indicaciones acerca de los posibles recursos que pueden facilitar las investigaciones del aula, una serie de estudios que nos muestran cómo poder utilizar éstos como ejemplo de investigación.

Podemos observar, por tanto, como recientes estudios desde la historia de la educación se han creado un lugar dentro del campo a raíz de los recientes desarrollos teóricos y metodológicos. Sin ir más lejos, Grosvenor, por ejemplo, ha utilizado en sus investigaciones los archivos visuales como fuente histórica para captar la realidad escolar de las relaciones entre minorías étnicas (Grosvenor, 2007). Myers se ha centrado en reconstruir la historia de los refugiados escolares belgas y españoles durante el periodo de entreguerras en relación a las experiencias de enseñanza y aprendizaje (Myers 1999 y 2001). Mientras que Olneck se ha interesado en las comunidades de inmigrantes y los problemas de escolarización de las minorías étnicas en algunas localidades de EEUU, siempre exploradas a través de las experiencias vitales y puntos de vista de dichas comunidades (Olneck, 2008). Pero también podemos encontrar trabajos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien en el caso británico la investigación en los años ochenta se centraron en destacar la posición marginal que el profesorado ocupaba en los centros escolares fruto de la conexión existente entre su tarea laboral y el mundo industrial (teorías de la proletarización) (Law, 1996), en la actualidad los estudios sobre el profesorado se han orientado en analizar las relaciones existentes entre su vida cotidiana en los centros y los métodos pedagógicos existentes según épocas. Cunningham y Gardner han examinado los planes de estudios con los cuales se formaron los maestros en la primera mitad del siglo XX y las indicaciones que dichos planes mostraban en lo relativo a cómo y qué prácticas llevar a cabo para la enseñanza en las aulas. (Cunningham y Gardner, 2004).

5. Algunas conclusiones finales respecto a las tendencias actuales y problemas de la investigación de la cultura escolar

Atendiendo al desarrollo de esas nuevas direcciones, se puede señalar que las investigaciones centradas en la escuela y la escolaridad como objetos históricos, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, se han revitalizado a través de la adopción de distintos enfoques relacionados con los nuevos estudios culturales, los enfoques de la historia cultural y socio-crítica. 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 espaldas de la propia vida escolar. Era necesario, ahora, investigar la propia realidad y particularidad cultural de los propios centros escolares, para intentar explicar la complejidad de las mismas y que los sujetos sociales no se reducían a meros actores pasivos. Ahora bien, en la década de los setenta 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 necesaria 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.

Algunos historiadores de la educación de visiones neomarxistas y/o neoweberianas, han criticado las nuevas 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. Algunos historiadores de la educación han reivindicado 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 (Skinningsrud, 2005; McCulloch, 2011, p. 77).

Si bien, como señala G. McCulloch, todas estas líneas de investigación más actuales han proporcionado una fresca revitalización intelectual, teórica y metodológica dentro del campo, también indica que las mismas han 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 tema de la cultura o culturas escolares ha 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 objetos de estudio con problemas sociales más amplios, 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 (McCulloch, 2011, p. 87).

Debido a ello, el propio G. McCulloch, 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, etc.) y objetos de estudio (género, clase social, 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 (McCulloch, 2011, p.112-116).

En definitiva, intentar romper la línea divisoria que en la actualidad parece haberse impuesto entre los estudios sobre la cultura escolar y aquellos que sentían la necesidad de vincular la economía política con los estudios culturales. Todo ello nos podría ofrecer una mejor manera de comprender las estructuras de poder, la dominación y la construcción de las desigualdades en las instituciones escolares y por ende en los elementos que la componen: el currículum, los procesos de escolarización, de enseñanza-aprendizaje, etc.

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. y styles, M. (2004). Love to Learn Your Book: Children´s Experiences of Text in the Eighteenth Century. *History of Education*, 33 (3), 337-352.
- Ball, S.J. (2008). Some sociologies of education: a history of problems and places, and segments and gazes. *The Sociological Review*, 56 (4), 650-669.
- Banks, O. (1955). *Parity and Prestige in English Secondary Education: A Study in Educational Sociology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Banks, O. (1968). *The Sociology of Education*. Londres: Batsford.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En M.F.D. Young (Ed.). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan, pp. 47-69.
- Bernstein, B. (1973a). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Languages 1*. St. Albans-Herst: Paladin.
- Bernstein, B. (1973b). *Class, Codes and Control. Applied Studies Towards a Sociology of Languages 2*. Londres: Routledge And Kegan Paul.
- BRASTER, S. GROSVENOR, I. y DEL POZO ANDRÉS, M. (2011). Opening the Black Box of Scholling. Methods, Meaning and Mysteries. En S. Braster, I. Grosvenor, y M. Del Pozo Andrés (Eds.). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Bruxelles: Peter Lang, pp. 9-18.
- Butterfield, H. (1931). *The Whig Interpretation of History*. Londres: Pelican.
- Cabrera, M. A. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra.
- CLARKE, F. (1940). *Educational and Social Change: An English Interpretation*. Londres: Sheldon Books.
- Cubberley, E.P. (1934). *Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cunningham, P. y Gardner, P. (2004). *Becoming Teachers: Texts and Testimonies 197-1950*, Londres: Woburn Press.
- Depaepe, M. y Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools. *Paedagogica Historica*, 31 (1), 9-16.
- Depaepe, Marc y Simon, Frank (1997). Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 391-404.

- Depaepe, M. y Simon, F. (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En M. FERRAZ LORENZO (Ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos nuevas propuestas*. Madrid: Bilblioteca Nueva, pp. 337-363.
- Douglas, J. W. B. (1964). *The Home and the School*. Londres: McGibbon and Kee.
- Escolano Benito, A. (1993). La investigación en historia de la educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias. *Revista de Ciencias de la Educación*, 155, 331-350.
- Escolano Benito, A. (2008). La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica. En J. Mainer (Coord.). *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 145-172.
- Ferraz Lorenzo, M. (2005). La historia postmoderna (o postsocial) y sus influencias en la historiografía de la educación. En M. Ferraz Lorenzo (Ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos nuevas propuestas*. Madrid: Bilblioteca Nueva, pp. 167-190.
- Floud J. E., Halsey A. H. y Marton F. M. (1956). *Social Class and Educational Opportunity*. Londres: Heinemann.
- Forquin, J. C. (1987). La sociología del currículum en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de Educación*, 282, 5-29.
- Franklin, B. M. (2008). Curriculum, History and Its Revisionist Legacy. En W. J. Reese, y J.L. Rury (Ed.). *Rethinking the History of American Education*. New York: Palgrave-McMillan, pp. 223-244.
- González Delgado, M. (2009). Notas para una evaluación de la historia del *currículum*: estudio de los procesos de legitimación y cambio. *Tempora*, 12, 97-134.
- González Delgado, M. (2013). La historia del currículum en EEUU y Gran Bretaña. Una revisión historiográfica y algunas aportaciones teóricas y metodológicas para el contexto español. *Historia de la Educación. Revista Interuniversaria*, 32, 315-342.
- Grosvenor, I. (2007). From the "eye of history" to a "second gaze": the visual archive and the marginalized in the history of education. *History of Education*, 36 (4-5), 607-622.
- Grosvenor, I., y Lawn, M. (2001a). «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies». *History of Education*, 30 (2), 105-108.
- Grosvenor, I. y Lawn, M. (2001b). When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, 30 (2), 117-127.
- Hammersley, M. y Woods, P. (Eds.) (1976). *The Process of Schooling*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Johnson, R. (1970). Educational Policy and Social Control in Early Victorian England. *Past and Present*, 49, 96-119.
- Katz, M. (1968). *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press.

- Lawn, M. (1996). *Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*, Londres: The Falmer Press.
- Lorenz, C. (1999). You Got your History, I Got Mine. Some Reflections on Truth and Objectivity in History. *ÓZG*, 10 (4), 563-584.
- McCullagh, C. (2004). «What Do Historians Argue About?». *History and Theory*, 43, pp. 18-38.
- McCulloch, G. (1991). *Philosophers and Kings: Education for Leadership in Modern England*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*. Londres: Routledge.
- McCulloch, G. (2010). 'A People´s' History of Education: Brian Simon and the British Communist Party and *Studies in the History of Education, 1780-1870*. *History of Education*, 39 (4), 437-457.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. Londres: Routledge.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. *Sociology of Education*, 65 (1), 1-20.
- Myers, K. (1999). National identity, citizenship and education for displacement: Spanish refugee children in Cambridge, 1937. *History of Education*, 28 (3), 313-325.
- Myers, K. (2001). The hidden history of refugee schooling: the case of Belgians, 1914-1918. *History of Education*, 30 (2) 153-162.
- O`Donoghue, T. y Potts, A. (2004). Researching the Lives of Catholic Teachers Who Were Members of Religious Orders: Historiographical Considerations. *History of Education*, 33 (4), 469-481.
- OLNECK, M. (2008). American public schooling and European immigrants in the early twenty century: a post-revisionists synthesis. En W.J. Resse y J.L. Rury (Eds.). *Rethinking the History of American Education*. Nueva York: Palgrave-Macmillan, pp. 103-141.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2001). *La Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Popkewitz, T. S. (1981). The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (3), 189-206.
- Popkewitz, T. S. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 356-370.
- Popkewitz, T. S., Tabachnik, R. B., Wehlage, G. (1982). *The Myth of Educational Reform. A Study of School Responses to a Program of Change*. Michigan: University of Wisconsin Press (*El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares, 2007).
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. (2003) (Eds.). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Rudolph, J. L. (2008). Historical writing on science education: a view of the landscape. *Studies in Science Education*, 44 (1), 63-82.
- Samper, L. (1986). "Nuevos" y "viejos" paradigmas en la Sociología de la Educación. Análisis del proceso británico. *Papers*, 27, 107-130.
- Sarason, S. B. (1971). *The Culture of School and the Problem of Change*, Boston: Allyn and Bacon.

- Sharp, R. y Green, A. (1975). *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Simon, B. (1960). *Studies in History of Education*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Simon, B. (1965). *Education and the Labour Movement, 1870-1920*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Simon, B. (1974). *The Politics of Educational Reform, 1920-1940*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Simon, B. (2005). Can Education Change the Society. En G. McCulloch (Ed.). *The Routledge-Falmer Reader in the History of Education*. Londres: Routledge, pp. 139-150.
- Skinningsrud, T. (2005). Realist Social Theorising and the Emergence of State Educational Systems. *Journal of Critical Realism*, 4 (2), 339-365.
- Stedman Jones, G. (1972). History: The Poverty of Empiricism. En R. Blackburn (Ed.). *Ideology in Social Science: Reading in Critical Social Theory*. Londres: Fontana, pp. 96-115.
- Tiana Ferrer, A. (2005). La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En M. FERRAZ LORENZO (Ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 105-145.
- Trottier, C. (1988). La "nueva" sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?. *Tempora*, 10, 67-90.
- Tyack, D. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Viñao Frago, A. (1996). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones y fuentes. AAVV (Coord.). *Culturas y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 167-183.
- 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*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 83-118.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. Londres: Chatto and Windus.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Londres: Saxon House.
- Woyshner, C. (2006). Notes toward a Historiography of the Social Studies: Recent Scholarship and Future Directions. En K. BARTON, (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*. New York: Age Publishing, pp. 11-38.
- Young, M.F.D. (1958). *The Rise of the Meritocracy: An Essay on Education and Equality*. Londres: Chatto and Windus.
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.
- Young, M.F.D. (1990). Currículum y democracia. Lecciones de crítica de la Nueva sociología de la educación. *Educación y Sociedad*, 6, 7-22.