

Historia de la pedagogía: la perspectiva italiana*

The History of Pedagogy: the Italian Perspective

Carmen Betti

Universidad de Florencia, Italia

carmen.betti@unifi.it

Resumen

El presente artículo aborda el desarrollo del campo de la historia de la pedagogía en el contexto italiano, en un arco temporal que abarca los siglos XIX y XX. Se analiza las circunstancias, a lo largo del siglo XIX, en que dicho campo paulatinamente se autonomizaría de otras disciplinas y adquiriría su propia identidad, amalgamándose, sucesivamente, con otras disciplinas, todo ello en el horizonte de una profunda revisión epistemológica y metodológica. Se plantean las principales tradiciones y aportaciones de europeos y estadounidenses, en el caso de Italia, así como las contribuciones de los estudiosos italianos. Asimismo, se señalan las vicisitudes que la historia de la educación ha confrontado para inscribirse en los currícula universitarios.

Palabras clave: Pedagogía, Historia de la pedagogía, Historia de la educación, Siglos XIX y XX, Formación de pedagogos.

Abstract

This article discusses the development of pedagogical history in the Italian context, in a temporal arch spanning the nineteenth and twentieth centuries. It analyzes the circumstances of the nineteenth century, in which the field gradually became autonomous from other disciplines and acquired its own identity. It further traces the way in which it was amalgamated successively with other disciplines, within the horizon of a deep epistemological and methodological revision. In the Italian context, I examine the main contributions of European and American traditions, as of Italian scholars. I also point out the problems that the History of Education has confronted in order to become part of the university curricula.

Key words: Pedagogy, History of Pedagogy, History of Education, nineteenth and twentieth centuries, pedagogical curricula.

* Trad. de Haydeé Vélez Andrade, Posgrado de Pedagogía, FFYL, UNAM.

La fase inicial

La historia de la pedagogía —y sus derivaciones— es un área de estudio y de investigación relativamente joven. De hecho, ésta se ha desarrollado, si se compara con otras disciplinas más longevas, en tiempos sustancialmente cercanos a nosotros. Al respecto, en el transcurso del Ochocientos, se sitúan las primeras obras de cierto corte y sistematicidad. Obviamente, antes de este periodo hubo reflexiones sobre la dimensión diacrónica de la educación, pero no poseían una identidad y una organicidad autónoma y bien definida. En otros términos, aquellas reflexiones formaban parte de tratados filosóficos o políticos o culturales generales más vastos, por lo que aparecían como uno entre varios y, por tanto, no eran centrales ni sistemáticos; o bien eran ensayos circunscritos al pensamiento y a la obra educativa de hombres ilustres del pasado. Resulta entonces espontáneo preguntarse por qué se revive justo en este preciso momento histórico el interés en el estudio de las teorías, de las ideas, de los modelos relativos a la educación formal, en su despliegue y cambio plurisecular además de los resultados tangibles del arte educativo, que constituyen un terreno privilegiado de búsqueda de la historia de la pedagogía.

El Ochocientos fue epicentro de una vasta y profunda revisión epistemológica y metodológica —sobre todo en el clímax de la revolución industrial y su consecuente confianza en la ciencia experimental— en todos los campos: una revisión vasta y sin piedad que ha sacudido violentamente los fundamentos de muchos castillos metafísicos que se habían edificado con anterioridad, sometiendo los saberes a un examen casi iconoclasta. Como se sabe, gracias a este proceso —por el cauce de la filosofía— se han ido emancipando —para proponerse como autónomas—, nuevas y diversas ciencias, entre las cuales se encuentran la sociología, la psicología, la biología, la antropología y otras definidas después como “ciencias humanas” que, como veremos de manera más extensa a continuación, no tardaron en desarrollar relaciones no sólo de buena vecindad con la pedagogía, sino de verdadera y propia comunidad, cuando no hasta de parentesco.

Pero si esa imponente reorganización epistemológica —y obviamente de los estudios— fue el trasfondo del nacimiento de la historia de la pedagogía, no es fácil vislumbrar entre esos eventos una consecuencia directa y explícita, como —por el contrario— aparece de forma más evidente en la relación con las nuevas ciencias antes mencionadas. Las causas, múltiples, que han jugado un rol más inmediato y decisivo, nos parece que se ubican en otra parte. Digamos que nos lo parece porque el análisis, en su totalidad, es inédito y la prudencia obligada. Antes que nada, en el interés creciente por la instrucción que ya se había desarrollado en el transcurso del Setecientos, pero sobre todo a finales del siglo en el seno de algunos importantes estados nación europeos, en cuyo ámbito los poderes públicos —con frecuencia antagónicos a la Iglesia—, se dieron a la tarea de reivindicar el derecho/deber de

ocuparse, a través de la instrucción para todos, en convertir a los súbditos en ciudadanos. Recordemos, a modo de ejemplo, las múltiples intervenciones efectuadas en Prusia como una obra primero de Federico Guillermo I y después de su hijo, Federico II —denominado también el Grande—; la importante reforma realizada por la emperatriz María Teresa de Austria en 1776; las disposiciones que acompañaron y siguieron a la revolución francesa, pero también las múltiples iniciativas privadas que florecieron en los diversos territorios europeos: desde el *Philanthropinum* de Basedow hasta las casas-familia-empresa de Heinrich Pestalozzi en favor de los menores abandonados o marginales, pasando por aquellas del industrial Robert Owen en New Lanark (Escocia), en vista de un hombre nuevo y de un mundo renovado, y otras, más o menos importantes, que no citamos por razones de espacio (Santoni Rugiu, 1979: 286-290, 368, 385).

Pero justo esa tensión difundida dirigida a expandir la instrucción ilimitadamente, que no tenía precedentes en los siglos anteriores, ponía en la cadena otra instancia, impelente, es decir, la formación del personal idóneo para llevar a cabo esa función, es decir, los maestros, considerados muy rápidamente aliados valiosos e insustituibles para la alfabetización cultural y política de las masas, las cuales se apresuraban, por así decirlo, a “urbanizarse” y, de manera progresiva, a sustraerse al control paralelo de la Iglesia. Pero viéndolo bien, esa nueva exigencia generaba a su vez una más, o sea, la necesidad de reflexionar sobre cómo y qué enseñar a los futuros maestros para obtener, en tiempos razonables, los mejores resultados posibles, dada la endémica carencia de docentes al frente de un fuerte requerimiento en expansión. En otros términos, se evidenciaba como nunca antes la importancia de reflexionar sobre los problemas vinculados con la enseñanza y con la educación, problemas genéricamente incluidos bajo el nombre de pedagogía, término de significado polivalente y también, en cierto sentido ambiguo, referido al mismo tiempo a aspectos inherentes a la teoría y a la práctica de la educación, como lo “fue en sus orígenes la palabra griega de la cual deriva la nuestra. *Paidagoghìa* que indicaba un hecho práctico [acompañar al niño a lo largo del camino (no necesariamente hacia la escuela)]; pero también indicaba una noción ideal: guía iluminada de la conducta humana, guía del hombre en general, no sólo del menor” (Mura, 1978: 807).

En Prusia, donde ya desde los primeros decenios del Setecientos Federico Guillermo I había introducido (aún con ciertos límites) la obligatoriedad escolar (Blättern, 1960: 77), habían sido activados precozmente en las universidades —no por casualidad— cursos de pedagogía dirigidos a los futuros maestros e impartidos, por turnos, por los profesores de filosofía, a cuyo ámbito especulativo pertenecía la misma pedagogía, como una de las múltiples áreas de la omnivalente ciencia filosófica. (Kant, 2009: 31). Entre esos docentes, en la universidad de Königsberg al norte de Prusia oriental, estuvo también varias veces Immanuel Kant, como lo testimonian los apuntes de sus clases —no es claro si fueron dejados por el filósofo mismo o si fueron anotaciones realizadas durante los cursos por uno de sus alumnos estimados,

Friedrick Theodor Rink— editados después con el título de *Über Pädagogik* revistieron gran importancia no tanto por las ideas educativas en ellos contenidos, que no son ni muchas ni particularmente originales, sino por la idea guía que los invadía y que marca un giro en el modo de concebir la pedagogía, así como por su manera de colocarse después como ciencia. “Esto es, la idea de que pueda elaborarse un discurso filosófico sobre el arte de educar y que dicho discurso concierna al deber ser de tal arte (pedagogía normativa) con el propósito de mejorar al género humano” (Mura, 1978: 809).

En breve, Kant postuló con fuerza la exigencia de que la educación —debido a su complejidad pero también por su gran relevancia para los fines de la elevación moral del individuo y de la sociedad entera—, no se redujera a una técnica, “sin un plan coordinado” porque, aseveraba, semejante costumbre “conllevaba muchos errores y lagunas. El verdadero arte de educar o Pedagogía, debe volverse racional [...] una ciencia” (Kant, 2009: 115). En otros términos, ésta debía ir más allá de las “observaciones empíricas válidas para el individuo en un determinado tiempo” para volverse, precisamente, ciencia y sustraer “sus corolarios de principios fundamentales” (Bruno, 1954: XXXIII).

Pero si el nuevo modo de concebir la pedagogía inaugurado por Kant contribuyó sin duda a rescatar el arte de la educación del nivel puro o prevalentemente técnico y metodológico, para acreditarle una dignidad especulativa autónoma, en los hechos toda la innovación se resolvía al interior, por así decirlo, de la dimensión filosófica y el término pedagogía se volvió equivalente o sinónimo de filosofía de la educación. Y sin embargo, fue gracias a esos primeros pasos, dirigidos a liberar la pedagogía de su tradicional rol de subordinación respecto a la filosofía, que poco a poco fue reconocido quien operaba en el campo pedagógico, o sea, el pedagogo, la legitimidad y la dignidad superaban el plano de la contingencia educativa para medirse con los problemas epistemológicos y metodológicos vinculados, o sea, teóricos y teoréticos, a fin de mejor circunstanciar, con base en la experiencia y la competencia, el objeto de estudio, los instrumentos necesarios, los métodos más adecuados, el lenguaje específico, etc. En fin, gracias a la apertura kantiana se llevará a cabo el desgarre que llevará poco a poco a la pedagogía hacia una dimensión científica autónoma y, sucesivamente, también experimental.

El recorrido no fue cómodo ni rápido pero la pedagogía, a lo largo del Ochocientos, moverá de forma gradual su propio baricentro gravitacional de la filosofía hacia nuevos ámbitos disciplinarios, a su vez en vía de emergencia desde el vasto archipiélago filosófico, vislumbrando perspectivas inéditas y descubriendo la necesidad de relaciones cada vez más estrechas con la sociología, la psicología, la fisiología, la antropología y otras más. A ese respecto se debe recordar la importante contribución del realista Johann Friedrich Herbart —que además cubrió en Königsberg la cátedra que Kant había dejado por llegar a los límites de edad—, según la cual la pedagogía, como ciencia filosófica aplicada, tenía en su fundamento a la ética para precisar los fines, pero no podía al mismo tiempo dejar de lado la

psicología para definir los medios. Es necesario subrayar que “La concepción herbartiana de la pedagogía como ciencia tuvo una amplia influencia en los estudios pedagógicos [...] en Alemania hasta finales del siglo XIX” y que justo ahí Herbart no tardó en ser considerado como el fundador de la pedagogía científica. Al contrario, alrededor de veinte años después de su desaparición, acaecida en 1841, sus seguidores fundaron la Asociación para la pedagogía científica, con el fin de difundir en el ámbito de los estudios pedagógicos un *habitus* experimental e incentivar el crecimiento de una renovada perspectiva de investigación (Mura, 1978: 809).

El fermento de estudios y de investigaciones que se encauzaron al respecto entre el Setecientos y el Ochocientos fue alimentado, en seguida —sobre todo en el curso de la segunda mitad del siglo XIX—, por el mismo requerimiento de indicaciones y propuestas que emanaba de las instituciones educativas, a la par de la creciente escolarización de masas de jóvenes en tiempos cada vez más largos y con la marcada presencia de alumnos provenientes de ambientes carenciados económica y culturalmente, y en cierta medida refractarios a la escolarización. Justo estas nuevas realidades hacían cada vez más arduo el proceso de alfabetización cultural e indispensable tener a maestros mejor preparados, es decir, informados sin lugar a dudas a nivel metodológico-didáctico pero también en las nuevas ciencias humanas que tenían relaciones evidentes con la educación y, en especial, con la psicología. Y es justo al interior de este proceso epistemológico —en el cual la pedagogía se mueve en busca de un nuevo estatuto científico para concretarse como ciencia de la educación gracias a los aportes cognitivos pero también metodológicos de la psicología, así como de la sociología, la medicina, etc.—, que se despierta también un discreto interés por la dimensión histórica de la educación y empiezan a aparecer obras de carácter histórico-pedagógico de diferente valor y aliento científico.

Si se profundizara un poco el análisis, no sería difícil vislumbrar que los intentos de los estudiosos son muy diferentes entre sí tanto en nuestro país como en otros lugares. Existe, sin duda, aquel que satisface instancias —por así decirlo— identitarias para los estudios pedagógicos, con frecuencia vinculados a una especie de *esprit national*, o sea, al deseo de visibilizar la tradición educativa de un determinado país; existe además aquel que salvaguarda, al interior de un determinado contexto nacional, una corriente pedagógica precisa, marginada o puesta en discusión por un nuevo clima político-ideológico; existe nada menos que el intento de corresponder a los requerimientos que emanan de los lugares en los cuales se forman los formadores: maestros y profesores; en fin, existe —no por último— aquel de sondear el pasado y confrontarse seriamente con todo lo realizado o fallido, para recabar elementos de validación u otros de las teorías y de las elecciones sobre política educativa en el presente y para el futuro. Se trata pues de un interés muy variado, aún en estado naciente, que además no conocerá en el transcurso de la segunda mitad del Ochocientos un despegue como el que tuvo en Italia, si bien Alemania cuenta, tal vez, con la producción más rica. A pri-

mera vista puede entonces suscitar alguna sorpresa el hecho de que, al sostener con particular énfasis en este mismo periodo la importancia de una base solidamente histórica de la pedagogía, haya intervenido varias veces no ya un educador o un pedagogo o un experto en cuestiones pedagógicas, como se quiera decir, sino un estudioso —en cierto sentido *out-sider*—, también interesado en las cuestiones educativas.

Nos referimos a Emile Durkheim, al reconocido sociólogo francés, pupilo de Auguste Comte, quien reservó tanto tiempo y energía a las cuestiones educativas, escribiendo mucho al respecto y enseñando por más de treinta años disciplinas que se entrecruzaban fuertemente con las cuestiones educativas: Pedagogía y ciencias sociales desde 1887 y hasta 1902 en Bordeaux y luego Pedagogía y ciencias de la educación en la Sorbona de París, donde desde julio de 1913 se le confió la cátedra de Ciencias de la educación y de la sociología hasta el final de su carrera que concluyó en 1917 (Fornaca y Di Pol, 1993: 166). Como ya se puso de relieve, “en contra de planteamientos pedagógicos vinculados sólo al presente o viciados por actitudes [Durkheim] afirmaba que la cultura pedagógica debía tener una base ampliamente histórica” debido a que sólo un conocimiento firme y bien articulado de aquello que había sido realizado u omitido, constituía una garantía válida contra las exhortaciones voluntaristas, abstractas y/o veleidosas, de las cuales la literatura pedagógica —por desgracia— estaba plagada, a pesar de los recurrentes y vistosos fracasos o falencias (Fornaca y Di Pol, 1993: 167). Retomando este concepto en un escrito subsiguiente de 1911, Durkheim afirmará todavía con gran firmeza y claridad:

La cultura pedagógica debe tener [...] una base ampliamente histórica. Es esta condición con la cual la pedagogía podrá evitar una crítica que le ha sido frecuentemente dirigida y que ha dañado fuertemente su crédito. Demasiados pedagogos — y entre los más ilustres— han emprendido la edificación de sus sistemas abstrayéndose de aquello que había existido antes de ellos. El tratamiento al cual Ponócrates somete a Gargantúa antes de iniciarlo en los nuevos métodos es, en este punto, significativo. Le purga el cerebro “con eléboro de Anticira”, de modo que se le olvide “todo aquello que había aprendido cuando estaba con sus antiguos preceptores”. Es decir, en forma alegórica, se decía que la nueva pedagogía no tenía nada en común con aquella que la había antecedido. Pero esto significaba colocarse al mismo tiempo fuera de las condiciones de la realidad. El porvenir no puede ser evocado desde la nada: nosotros no podemos construirlo más que con los materiales que nos ha legado (sic) el pasado. Un ideal que se construye tomando lo opuesto al estado de cosas existente no es realizable, porque no tiene raíces en la realidad. Por otro lado, es claro que el pasado tenía su razón de ser; no habría podido durar si no hubiera respondido a las necesidades legítimas que no pueden desaparecer de un día para otro; por consiguiente, no se puede hacer de un modo tan radical *tabula rasa* sin desconocer las necesidades vitales. (Durkheim citado en: Fornaca y Di Pol, 1993: 183).

En un último análisis, se puede afirmar que la importancia de la dimensión histórica de la educación encuentra una creciente atención en el transcurso de la segunda mitad del Ochocientos, por múltiples razones, que además varían en cierta medida de país en país, aún persistiendo algunas, como por ejemplo la voluntad de defender o de dar visibilidad a la tradición pedagógica nacional, paralelamente al incremento de los estudios pedagógicos y a la voluntad de caracterizarlos de manera científica, así como en relación con la misma preparación de los docentes y, en especial, aquella de los maestros de primaria.

El panorama italiano en el Ochocientos

Aún con la cautela necesaria, dada la ausencia de repertorios o de bancos de datos disponibles al respecto, consideramos que se puede sostener que también en nuestro país el interés por la dimensión histórica de la educación comienza a perfilarse a partir de la segunda mitad del Ochocientos. Las fuentes halladas indican la existencia de trabajos de una duración más o menos larga, relativos a la evolución, al mismo tiempo, de las ideas que de las instituciones educativas, y también trabajos monográficos sobre esta o aquella figura de educador o sobre esta o aquella corriente pedagógica. También en Italia, como en otros lugares, el *leit motiv* parece residir en los debates que se reavivaron en torno al funcionamiento, nada feliz, de la escolarización popular pero también de aquella de los niveles medio y universitario. Un mérito particular es sin duda el que se acredita la Asociación pedagógica italiana, nacida en Milán en 1860 y presidida por Giuseppe Sacchi, quien con sus conferencias pedagógicas anuales logró involucrar poco a poco en la importante batalla escolástica-cultural también a muchos que no se dedicaban al trabajo estimulando, indirectamente, la demanda y la producción de publicaciones de carácter pedagógico y también histórico-pedagógico.

En ese sentido, un ejemplo elocuente es representado por Emanuele Celesia, un intelectual genovés más bien ecléctico, titulado en Derecho pero con evidentes intereses históricos y literarios, ferviente patriota y combatiente, de profesión bibliotecario en la universidad local pero también docente encargado en el Instituto técnico de la capital ligure, fue asiduo seguidor de las conferencias pedagógicas en donde con frecuencia trató la cuestión de la educación femenina. Y justo a él, que no era ni filósofo ni pedagogo ni historiador de profesión, según el *Diccionario Enciclopédico Italiano*, se debe "el primer intento de una historia del pensamiento pedagógico italiano", gracias, precisamente, a su *Storia della pedagogia in Italia*, en dos volúmenes, editada en Milán entre 1872 y 1874 (*Dizionario Enciclopedico Italiano* 1970, vol. III: 58; Passamonti, s/f: 274). Aunque no nos sentimos capaces de suscribirlo con corazón ligero, por las razones ya dichas, tal afirmación —tan es así que ya en 1867 se registra una

breve monografía histórico-pedagógica (Discípulo 1867)— se coloca seguramente entre las primeras ponderosas obras de este género, aparecidas en nuestro país.

De dudosa calidad en el plano de la metodología historiográfica, por su funcionamiento temporal incierto y zigzagueante, presentaba además un desarrollo poco homogéneo e incoherente en algunos fragmentos, debido al enfoque que hoy definiríamos como historia total, es decir, cuidadoso tanto de las teorías como de las instituciones educativas, tanto de la cultura como de las leyes, de las costumbres, de las metodologías, de las didácticas, et-écetera. En fin, un cuadro tan vasto y complejo, que resultaba un reto sin igual para el autor que, de hecho, no siempre logró controlarlo y terminó por dilatar a veces aspectos menores y por subvalorar u omitir del todo otros importantes. Dificultades sin duda derivadas del significado ambiguo de la pedagogía —como ya se había puesto de relieve— pero también del concepto omnicomprendivo de educación que Celesia había seleccionado como paradigma y que incluía tanto aquella educación formal como aquella informal, así que al momento de declinarla históricamente, el resultado fue incierto.

La obra, a mitad del camino entre teorías pedagógicas y aspectos más factuales y de praxis, de inmediato gozó, y era comprensible por ser una novedad, de mucho cuidado pero también de muchas críticas, severas y polémicas, cuyo autor objetó con desdén. Sin embargo, no faltó quien aún no callando sus límites, supo apreciar su valor intrínseco:

[...] la *Historia de la Pedagogía italiana* es un trabajo que posee valores no comunes. Celesia escribe en un tiempo en el cual casi todo estaba por hacerse para nosotros Italianos resurgidos con dignidad de nación: y viendo que los fundadores modernos estaban carentes de métodos propios inciertos y no podían fiarse más que de aquellos que habían recibido por tradición, él con sabiduría secular alza la voz y dice *reháganse antiguos para ser más plenamente modernos* (Passamonti; s/f: 274).

Es fácil deducir de estas palabras que la obra no estaba del todo exenta, como por lo demás tantas otras hermanas de hábito, de fines ideológicos o —para decirlo mejor— de un cierto nacionalismo político, pedagógico y por qué no, también religioso, en el cual el autor se inspiró fuertemente en los juicios expresados por personalidades de orientación católica, aun cuando no ortodoxas, como Gioberti y Rosmini, del cual —se escribió— "muchas veces repite los juicios sobre los filósofos de la antigüedad clásica, que defiende de los vacíos sarcasmos de la filosofía de la Revolución" (Passamonti, s/f: 274). En otras palabras, se evidencia aquí el carácter tendencioso que con frecuencia ha caracterizado desde el Ochocientos —además de tiempos a nosotros cercanos—, las obras de historia de la pedagogía, resintiendo también ellas, como por lo demás un poco todos los saberes, el clima político-cultural contemporáneo.

Luego de esta digresión, motivada porque dicha publicación si no fue justo la primera, al menos fue una de las primeras, agregamos que en el curso de los años setenta del siglo

xix, no se cuenta con muchas de éstas. Señalamos a modo de ejemplo otra, de un espesor más considerable respecto de la anterior, aunque con algunos fragmentos de corte compilativo, pero muy rica en datos, citas, documentos y también en valiosas indicaciones bibliográficas que son la sustancia de una argumentación menos asertiva respecto a la ya señalada. Esta fue editada sólo algunos años después, en 1876 en Turín, con un título en cierto sentido semejante: *Historia de la pedagogía italiana desde los tiempos de los romanos hasta todo el siglo xviii*. La escribió el padre escolapio Everardo Micheli, quien primero fue docente de filosofía y matemáticas en el famoso colegio sienés de los Tolomeo y luego de pedagogía en Pisa y en Pádua. El mismo autor publicó, el año siguiente, otro trabajo de carácter histórico pero que no incluiremos entre aquellos de historia de la pedagogía, sino más bien de historia de la escuela —de acuerdo con las articulaciones más recientes del sector— intitulado *Historia de la universidad de Pisa de 1737 a 1859*. (Fornari, s/f: 693).

Y sin embargo, fue sólo a partir de los primeros años ochenta que el cuadro se hace más movedido: de hecho, en el desarrollo de un breve arco temporal aparecieron diversas publicaciones, con distinta orientación científico-cultural, carácter general o particularizado, de larga, media o breve duración, etcétera. Consideramos útiles algunas referencias al respecto: Giuseppe Allievo, uno de los estudiosos más autorizados en cuestiones educativas de la época, sostenedor convencido de la tradición pedagógica católica y, por tanto, sensiblemente en desacuerdo con el enfoque científico-experimental que estaba ganando terreno, publicó en 1881 *Elementos de pedagogía*, que contenía un nutrido “compendio histórico de la pedagogía”, al cual siguieron dos importantes ensayos: *De las doctrinas pedagógicas de E. Pestalozzi*, *Albertina Necker de Saussure*, *Francesco Faville*, *Gregorio Giraud* (1884) y *Acerca de las escuelas normales y de los jardines de infancia fröbelianos* (1888), en el cual, él hacía una severa crítica no ya —como se escribió— a los “jardines” presentes en Italia, “sino a cuáles se fundaban en el concepto del fundador; y se opuso fervientemente a aquellos que quisieran introducirlos en Italia” (Gerini; s/f: 39-40). Con la misma orientación, en 1885, apareció *La escuela pedagógica nacional, escritos educativos, teóricos y prácticos* de Antonino Parato, un ponderoso volumen tendiente a separar, por así decirlo, el trigo de la cizaña, o sea, a indicar los graves errores contenidos en muchas de las teorías pedagógicas más o menos recientes, declarándose defensor de los valores ético-religiosos tanto en educación como en pedagogía.

Pero en el lado opuesto tampoco faltaron intervenciones acreditadas: en 1882, de hecho, surge *Historia crítica de las teorías pedagógicas en relación con las ciencias políticas y sociales* de Pietro Siciliani, docente de Filosofía teórica y encargado de Antropología y Pedagogía en la Universidad de Bolonia, de sentimientos notoriamente laicos y anticlericales, y por el contrario, muy comprometido con la defensa de las modernas adquisiciones científico-experimentales. Luego, en 1890, Nicola Fornelli, también él de posición científico-experimental afín a aquella de Siciliani —a quien además sustituyó en Bolonia después de su deceso—,

publicaba *La pedagogía según Herbart*, que constituye, como el título lo deja entender, un atento examen pero también una defensa del herbatismo ciertamente no visto con buenos ojos por quien sostenía, por el contrario, la tradición pedagógica nacional. Se señala también la traducción de dos importantes obras, una, la *Historia universal de la Pedagogía* de Jules Paroz —primero docente de pedagogía y luego director de una Escuela Normal— que fue publicada en Italia en 1884; la otra —de un autor más acreditado y luego muy afortunada— aparece por el contrario con la editorial Paravia en 1888, y es *Historia de la Pedagogía* de Gabriel Compayré, una de las obras —por varios decenios— de mayor relieve no sólo en Francia, en donde fue originalmente editada, sino también en Italia y en toda Europa. Fue traducida e integrada por Angelo Valdarnini —docente de Pedagogía y de Filosofía en el Instituto Superior del Magisterio Femenil de Roma—, el cual hizo además importantes aportes sobre la escuela pedagógica italiana y alemana, subrepresentadas en la versión original, que seguía una óptica franco-céntrica, no por casualidad (Valdarnini s/f, vol. I: 323).

En el prefacio de una obra precedente titulada *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, de la cual la antes citada por nosotros llevaba el *imprinting*, Compayré había escrito: "Le premier résultat de cette étude, on l'a justement remarqué, 'c'est de restituer à notre grande école de pédagogie française ses titres et son rang'. Ne laissons pas croire que la pédagogie soit la propriété exclusive de l'Allemagne" (Compayré; 1883: 11).¹

Así pues, el *esprit national* no era una prerrogativa sólo del joven estado italiano, formado desde hacía poco bajo la bandera sabauda, sino una denotación más bien difundida en la Europa del Ochocientos, dividida entre dobles sentidos y triples alianzas y, por tanto, invadida por sentimientos no siempre de buena vecindad y por ineludibles impulsos hegemónicos. Lo que sin embargo amerita ser profundizado es el por qué, en el curso de los años ochenta del Ochocientos, se verificó en Italia esta suerte de florecimiento del sector histórico-pedagógico.

Es fundamentado creer que el interés por la novedad de tales estudios tuvo un rol, pero también lo es pensar, y lo confirma la atención misma de los editores, que el mercado tuvo un peso, o sea, la demanda. En otros términos, se empezaron a escribir y a publicar más trabajos de carácter histórico-pedagógico, porque había una mayor demanda. Es bueno aclarar de inmediato que ni en la sede universitaria, ni en la sede de la escuela secundaria existía en esa época una disciplina que llevara semejante o similar nombre. Sin embargo, justo a partir de los primeros años ochenta se empezaron a encontrar huellas en los nuevos programas del tercer año de las escuelas Normales (que eran las escuelas que formaban a los maestros) —dentro de la enseñanza de la pedagogía—, promulgados por el ministro De

¹ Nota de la traductora: "El primer resultado de este estudio, como se acaba de señalar, es el de 'devolver a nuestra gran escuela de pedagogía francesa sus títulos y su rango'. No dejemos creer que la pedagogía es propiedad exclusiva de Alemania" (Compayré, 1883: 11).

Sanctis (*Boletín Oficial de la Instrucción*; 1880: 1106). Presencia que será reforzada en los programas de 1883 con la firma de Guido Baccelli —siempre en el ámbito del programa del tercer año de Pedagogía— éstos representan, entre otros, el ápice para esa especialidad, así como lo son para el fuerte reclamo de la dimensión concreta y experimental de la pedagogía (*cf.* Decreto Ministerial, 1° noviembre 1883: 943).

El objetivo, no poco ambicioso, era el de lograr anclar las teorías pedagógicas a una base más concreta, de factibilidad realista, derrotando consecuentemente el prejuicio, según el cual la educación se colocaba en una suerte de dimensión metahistórica y equivalía a un proceso de variables y de combinaciones más o menos arbitrarias e impredecibles, coherente expresión de una pedagogía vacua, verbosa, repetitiva, enteramente basada en fórmulas abstractas más que en hechos, en "catequismos pedagógicos" más que en una base científico-experimental (*cf.* Decreto Ministerial, 1° noviembre 1883: 942). Es obvio que, cuando empiezan a aparecer en los programas de las escuelas Normales —incluso en la sede universitaria, es decir, donde se preparaba a los formadores de los maestros de primaria, o sea, a los profesores—, dicha orientación de los estudios provocó reverberación. Lo reafirmamos: nunca como una disciplina autónoma, pero siempre como parte de un programa más vasto de pedagogía o de antropología y pedagogía, etc. Por ejemplo, Pietro Siciliani daba en Bolonia un amplio relieve a los estudios histórico-pedagógicos en sus cursos universitarios de pedagogía que además había abierto, previa aprobación ministerial, para los maestros de primaria, que fueron numerosos y llegaron incluso de otras regiones (Betti, 1988: 138).

Además, hay que precisar que el ministro De Sanctis había fundado una nueva institución de instrucción superior —pero la había colocado en el ámbito parauniversitario—, el Instituto Superior del Magisterio Femenil, para la formación de las profesoras de las escuelas Normales y técnicas femeninas —que en esa época no existían—, con sede en Roma y en Florencia, que empezó a funcionar justo en los primeros años ochenta. Valdarnini, a quien nos acabamos de referir citando la traducción y la integración de la obra de Compayré, enseñaba justo en la sede romana de esa nueva institución.

En resumen, el desarrollo de los estudios histórico-pedagógicos en Italia se debe, sin duda, vincular con el nuevo clima cultural de tipo positivista o positivo, como se prefiera, así como con el éxito en la sede político-gubernamental de la izquierda histórica, tanto así que la declinación de tal formación marca automáticamente un empañamiento no casual —al interior de los programas de las escuelas Normales—, de los estudios histórico-pedagógicos: a partir de los programas de 1890 se hablaba, de hecho, de simples "Noticias históricas sobre las principales doctrinas pedagógicas especialmente de los autores modernos" y, en aquellos de 1892 y de 1897, nada menos que de "Esbozos sobre la historia más moderna de la ciencia de la educación" (*cf.* respectivamente: "Instrucciones y programas", 1890: 3878; Real Decreto n. 689, 1892: 3633; Real Decreto n. 460, 1897: 2933). Naturalmente la revisión

fue explicada —como sucedió también con los retoques hechos de inmediato a los llamados programas positivistas escritos por Gabelli para la escuela primaria—, por la necesidad de aligerarlos de la carga didáctica, pero las razones eran otras, eran de tipo político-cultural. Más allá de eso, es necesario averiguar lo que se pensaba de los trabajos publicados. En otros términos, ¿se sostenía que satisfacían parámetros de calidad o no? ¿Eran considerados útiles y adecuados o se juzgaba necesario hacer ajustes?

En el transcurso de los años noventa se empezó a pensar al respecto, quizá debido a las reflexiones postuladas como premisa de su obra por Paroz, pero sobre todo por Compayré, quien en su *Historia de la Pedagogía*, había evidenciado la complejidad de tal historiografía, añadiendo que no había un solo modo de escribirla, sino muchos y sensiblemente diferentes. Al adentrarse un poco más en la cuestión —exquisitamente epistemológica— Valdarnini abunda en seguida escribiendo para el *Diccionario Ilustrado de Pedagogía* dirigido por Martinnazzoli y Credaro, justo la voz relativa a la “Historia de la pedagogía” (Valdarnini s/f, vol. III: 559-561)

En esa contribución, él afirmaba que los trabajos publicados, con la sola excepción de Compayré y Siciliani, se colocaban en un nivel mínimo ya fuera por su vastedad ya fuera por su valor crítico. Hay que subrayar que él se situaba en el área laica y se inclinaba por una perspectiva científico-experimental. Así, al indicar las diferentes tipologías posibles, introducía, pero sin sustraer las implicaciones necesarias de orden científico y metodológico, una suerte de distinción entre historia de la pedagogía e historia de la educación, completamente insólita para esa época, utilizando esta segunda acepción para los estudios relativos a aquella forma de “educación natural” en la que el hombre recibe sin saberlo y sin quererlo, por el influjo de la sociedad religiosa, política y civil en la cual él vive: la condición social, las costumbres, la estirpe e incluso el clima son los colaboradores ocultos de la educación (Valdarnini s/f, vol. III: 559).

Pero justo en el momento mismo en el que Valdarnini evocaba un camino en verdad inédito de estudios —rico en posibilidades sugestivas de investigación en lo social, aún envuelto casi del todo por las tinieblas— para entender cómo la enorme mayoría de la humanidad había vivido y se había formado fuera de los celebrados “templos” de la educación formal, en ese mismo momento se retiraba, concluyendo que aquella perspectiva historiográfica se delineaba tan compleja y vasta, que traspasaba la frontera en una suerte de historia de la civilización. La institución precursora de Valdarnini no tuvo desarrollos ni en ese momento ni mucho menos después: Gentile y sus colaboradores, siendo coherentes con su sistema de pensamiento, confirieron, de hecho, una dirección unívoca a la investigación histórico-pedagógica justamente opuesta a la perspectiva de una historia social de la educación ya prefigurada. No es casualidad que Codignola, por ejemplo, reserve sus propias críticas a Compayré, cuyos trabajos estaban condicionados, desde su punto de vista, por un “criterio empírico (miope y monocolor por su naturaleza)” (Santoni Rugiu 1996: 121; Codig-

nola 1914). Sin embargo, antes de examinar los avances, no podemos dejar de esbozar el trabajo historiográfico desarrollado por Giuseppe Manacorda –profesor de liceo y docente libre en la universidad de Roma–, que ya para finales del Ochocientos, pero prevaecientemente en los primeros años del nuevo siglo, a contracorriente de todo y en total soledad, emprendió una nueva pista de investigación sobre la escuela y sus desarrollos político-institucionales y económicos, referidos al mismo tiempo al rol del Estado, de los Comunes y de la Iglesia. De hecho, en el prefacio de su obra más importante escribía:

Yo he dejado a los estudiosos de la historia de la pedagogía la investigación filosófica de los principios y de las doctrinas sobre la instrucción [...] he dirigido mi atención a la historia del derecho escolar en la primera parte y, en la segunda, a la búsqueda de la escuela en sí, mejor dicho del interior de la escuela, espionando su vida, sus métodos, sus costumbres, su vestimenta (Manacorda, 1914: IX).

La obra apareció en 1913 en una de las aún raras colecciones pedagógicas de esos años, titulada “Pedagogos y educadores antiguos y modernos” —dirigida en la casa editorial de Sandron di Palermo por Giuseppe Lombardo Radice, ya estrecho colaborador de Giovanni Gentile—, pero no encontró rivales ni en ese grupo ni fuera de él. Se trataba de una aproximación demasiado precursora para poder hacer escuela en ese momento, pero muy apreciada más tarde, cuando los velos teóricos comenzaron a desaparecer.

Escenarios de la primera mitad del Novecientos

En el curso de los primeros decenios del Novecientos, el panorama de los estudios italianos se caracterizó —como es sabido— por fuertes inquietudes y por una vibrante necesidad de novedades que con frecuencia limitaba con lo irracional, como atestiguan las diversas revistas de las vanguardias literarias florentinas de principios de siglo, que alababan con frecuencia los valores del heroísmo, del superhombre, del riesgo, de la aventura, etc. Pero si estos periódicos representan en muchos sentidos un fenómeno extremo, la necesidad de infringir los paradigmas de la racionalidad científica —considerados coercitivos y paralizantes en presencia de su muy desilusionante objetividad— poco a poco ganaba terreno en nombre de una renovada centralidad de la dimensión espiritual.

Es en este clima tan complejo y controvertido —en el que los cambios culturales se entrelazan con aquellos políticos y obviamente económicos y en los cuales la desconfianza en las “mejores suertes progresivas” es ahora ya proclamada—, que empiezan a lograr atención y credibilidad los exponentes del neoidealismo del país, entre los cuales Gentile, que no

descuidará la publicación entre 1913 y 1914 de un *Compendio de pedagogía como ciencia filosófica*, que representa una verdadera y propia *suma* de paradigmas epistemológicos. De hecho, en éste él expone su concepción de la pedagogía, justamente antitética a aquella en auge en la segunda mitad del Ochocientos y que, es necesario subrayar, sigue dando pasos adelante para lograr consensos en el exterior: desde los Estados Unidos hasta Rusia, Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, etc.

En nombre de la unidad del desarrollo del espíritu y de su inconmensurabilidad, Gentile refuta, como supersticiones, todas las adquisiciones pedagógicas más modernas y sus vínculos con las nuevas ciencias de la educación. Al contrario, la educación es para él la comunión de dos espíritus —Giuseppe Lombardo Radice preferirá decir de dos almas—, el del maestro y el del educando, y no hay ciencia o proceso experimental que pueda en una relación semejante individuar algunas constantes, de valor general, sobre las cuales fundar leyes de desarrollo o reglas didácticas. En síntesis, la pedagogía, "como teoría de la autoformación del espíritu", tenía para él un valor científico sólo como filosofía de la educación y ya no en la acepción atribuida por los positivistas y por los herbartianos (Cambi, 2005: 4). Y justo en esta acepción la pedagogía será confirmada en ocasión de la reforma del sistema escolar que Gentile, en calidad de ministro de la Instrucción Pública, realizará en 1923, tanto en los renovados institutos magistrales para la formación de los maestros como en los Institutos Superiores del Magisterio, también ellos reformados (Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, 1980).

Así pues, si la pedagogía como formación del espíritu debía equivaler a la filosofía de la educación y si al mismo tiempo terminaban en el fondo como marginales los aspectos metodológicos y didácticos relacionados con la enseñanza, en cuanto a los aspectos *per se* neutros o irrelevantes que sustraían su eficacia de los fundamentos teóricos, se puede comprender bien en qué perspectiva se iba a colocar la misma investigación histórica y cuáles podían ser los aspectos que iban automáticamente a asumir relevancia. Es obvio que la centralidad estaba asignada a las teorías, a las ideas, a los sistemas de pensamiento prevalentes en este o aquel momento histórico o de este o aquel estudioso y no ya a los diferentes sujetos de la educación, a los diversos contextos, a los multiformes procedimientos, a las múltiples técnicas. En fin, los aspectos sociales, materiales y por qué no, políticos de la educación perdían cualquier significado y relieve historiográfico.

Es indudable que la dimensión histórica de la educación asumió en el plano doctrinario, quizá como nunca antes había sucedido, un gran relieve, en cuanto que, puesto en acto el desarrollo del espíritu dialécticamente en el tiempo, progresando poco a poco hacia una cada vez más plena autoconsciencia, los desarrollos pasados devenían esenciales para interpretar mejor el presente y proyectar el futuro. Pero, ironías de la historia, justo en el momento en el cual la dimensión diacrónica de la educación iba a asumir en principio su máximo relieve, en

ese mismo instante, el paradigma teórico asumido —según el cual son las ideas las que hacen la realidad empírica y no viceversa— aquella historia resultaba al revés, justo como en un cámara oscura y dividida, más bien, gravemente amputada.

Cabe mencionar que, con base en cuanto hemos estado afirmando, respecto al enfoque de sustancial frialdad hacia la pedagogía por causa del carácter científico-experimental que había ido asumiendo —tanto así que para evitar equívocos con gusto habrían incluso prescindido del nombre en los Institutos magisteriales en pro de la sola filosofía como se deduce de una serie de cartas intercambiadas entre Codignola y Antonino Anile, ex ministro de Instrucción Pública— es obvio deducir que Gentile no introdujo ninguna enseñanza específica de historia de la pedagogía ni a nivel secundario ni a nivel superior (Santoni Rugiu, 1998: 140). La dimensión histórica siguió siendo tratada, como en el pasado, en el ámbito de la pedagogía, pero debido a que tal disciplina era la mayoría de las veces enseñada por un docente con licenciatura en filosofía, terminaba siendo tratada como un apéndice de los sistemas filosóficos de los estudios individuales o de los diferentes momentos históricos. En síntesis, como la pedagogía había sido subsumida en la filosofía, la historia de la pedagogía terminó por ser en gran medida resuelta en la historia de la filosofía, en cuanto al paradigma interpretativo era, precisamente, de tipo teórico y/o teoreticista.

Cambi escribió:

en la escuela gentiliana, por parte de los alumnos y colaboradores de Gentile, se fueron desarrollando historias de la pedagogía elaboradas en total simbiosis con la filosofía, ofreciendo una imagen muy reductiva de aquel saber y una exploración temporal del todo abstracta y artificial, marcada por la sucesión de ideas. Tal modo de hacer historia de la pedagogía permaneció por largo tiempo como el “camino central” de los estudios histórico-pedagógicos confirmándose también fuera de la tradición idealista, como sucedió con el espiritualismo (con Stefanini, por ejemplo) y con el mismo neocriticismo (habría que pensar en Banfi y su *Sumario* de 1931) (Cambi, 1995: 4).

Para poder confirmar esto, es suficiente examinar algún manual de historia de la filosofía y pedagogía de la época, dirigido a los institutos magisteriales —de los cuales durante el veinteno fascista aparecieron varios— u hojear alguna de las diferentes obras contemporáneas de historia de la pedagogía o de la educación, palabras con frecuencia utilizadas de manera indiferente, sin demasiada atención en su respectivo significado etimológico y, por lo tanto, en los distintos aspectos vinculados. Fue entre otros Ernesto Codignola —uno de los más estrechos colaboradores de Gentile y también el artífice de la reforma de 1923, además de uno de los estudiosos más acreditados y prolíficos en cuanto a obras histórico pedagógicas de la época y también uno de los promotores más convencidos de esta especialidad—, quien las

utilizó recíprocamente o juntas, sin una verdadera justificación a nivel de contenidos, para impulsarlas en diversas sedes (Codignola, 1938). Por ejemplo, inaugurando desde los primeros años veinte con el editor Vallecchi de Florencia —de quien era y todavía fue por mucho tiempo colaborador—, una colección de publicaciones intitulada “Nuestra escuela”, en la cual alternó obras pedagógicas de carácter general con obras de clásicos de la pedagogía preferentemente moderna: desde Capponi hasta Lambruschini, Laberthonnière, Gabelli y otros aún, releídos, obviamente, desde un punto de vista neoidealista.

Poco después, propició la puesta en marcha de otra colección en la casa editorial *La Nuova Italia* en la cual tuvo coparticipación desde el nacimiento de aquella sociedad, surgida en Venecia en 1926. La nueva colección fue denominada “Educadores antiguos y modernos”, evocando aquella dirigida por Giuseppe Lombardo Radice, de quien indicamos hace poco que había encontrado consideraciones y éxito en las ventas. También la colección *La Nuova Italia* cobró de inmediato fuerte atención y representó, en cierto sentido, la espina dorsal de la casa editorial, porque vivió hasta su clausura acaecida el 31 de diciembre de 1999, llegando casi a seiscientos textos (Betti, 2008). También su inauguración fue en grande, en cuanto abrió con el *Emilio* de Rousseau, al cual siguió una compilación de escritos de Lambruschini y luego un ensayo sobre Fröbel, etc. (Piccioni, 1986: 19).

Obviamente, por razones de espacio, no podemos hacer una reseña de las muchas obras editadas, pero creemos que estas breves indicaciones también pueden confirmar la importancia de tal perspectiva de estudios durante el periodo fascista. Sin embargo, en el mismo momento en el cual se registra una indiscutible valorización, se deben remarcar los límites además de las consecuencias, en cierto sentido nefastas, que se prolongaron por largo tiempo, mucho más allá de la caída del fascismo como veremos en seguida.

La segunda mitad del Novecientos

De hecho, salvo poquísimas excepciones, la historia de la pedagogía ha conservado también a partir de la segunda posguerra el *imprinting* teorista en auge, aún por varios decenios. Las razones son obviamente múltiples, pero nos parece que una prevalece netamente: la caída del fascismo no marcó de hecho una discontinuidad pedagógica e histórico-pedagógica paralela y efectiva. De verdad con muy pocas y limitadas excepciones, los hombres que se habían ocupado —antes del primer conflicto mundial— de pedagogía y de historia de la pedagogía, siguieron haciéndolo también después. La depuración de los docentes y de los estudiosos que se habían comprometido con el fascismo fue, como es sabido, tan circunscrita y llena de distinción, que no favoreció un significativo cambio generacional. Incluso si esto puede, en cierto sentido, sorprender; en la segunda posguerra encontramos en los ca-

tálogos de las casas editoriales nombres ya conocidos, salvo obviamente aquellos que mientras tanto habían desaparecido, pero de quienes siguieron circulando, un poco desfasados, los textos de antes.

El ejemplo más cómodo de evocar, dadas las ricas fuentes disponibles, es justo el de Ernesto Codignola, quien había tenido sí una conversión a los valores de la democracia y se había, en cierta medida, familiarizado con el activismo *deweyano* y con aquel europeo además de la perspectiva de las ciencias de la educación, pero su preparación era y permaneció hasta el final de sus días de tipo filosófico y él siguió no sólo reeditando sus obras anteriores de carácter histórico-pedagógico, sino que escribió nuevas del mismo, idéntico corte. Y el discurso es válido también para Flores D'Arcais, para Luigi Volpicelli, para Cecilia Dentice D'Accadia y otros más... En fin, el acercamiento historiográfico no cambió porque no cambiaron ni los hombres ni las mujeres que se habían ocupado de él antes de la segunda guerra mundial.

Pero así como toda regla tiene sus propias excepciones, también en este caso no faltaron algunas voces solistas que se distinguieron del coro, desde el inicio de los años cincuenta. La primera, en absoluto, fue aquella de Lamberto Borghi, por muchos años docente en el ateneo florentino. También él se había nutrido del idealismo, porque se había formado durante ese veinteno y había empezado también a enseñar en el curso de los años treinta. Pero muy pronto fue obligado a abandonar la escuela y a huir a los Estados Unidos a causa de las leyes raciales. En el transcurso de su residencia estadounidense, casi por diez años, fue madurando reflexiones nuevas y distantes de aquellas de su formación. Y fue justo durante esa residencia que escribió una de las obras más importantes de su vida de estudioso e iluminadora para la historia de la moderna educación en nuestro país: *Educación y autoridad en la Italia moderna*.

Era un nuevo acercamiento, invadido por una fuerte tensión político-pedagógica, que ya no estaba dirigido a narrar en modo unitario y desproblematizador la evolución de los asuntos educativos, pero sí a evidenciar en modo crítico-interpretativo permanencias y discontinuidades, luces y sombras, potencialidades y *déficits*. Una obra publicada en 1951 en Florencia por la casa editorial codignoliana, pero ya no en la colección de los "Educadores antiguos y modernos", sino en aquella de los "Historiadores antiguos y modernos", lo cual habla mucho sobre los cánones aún operantes. Esto hace pensar que su acercamiento historiográfico había sido considerado demasiado disonante respecto de las demás obras de la colección de las cuales hablamos con anterioridad. Y Borghi no fue el único que infringió en estos años los cánones teóricos. Poco después, en 1954, de hecho aparecía en Einaudi otra obra muy significativa, *Historia de la educación popular en Italia*, escrita por una estudiosa de orientación marxista que, siendo coherente con su planteamiento político, no privilegiaba en el trato los modelos y las concepciones filosóficas sino los vínculos económico-político-culturales que habían frenado el desarrollo de la instrucción popular, evidenciando una maraña de complicidades, ineptitudes, responsabilidades insospechadas.

Después de cinco años, de Antonio Santoni Rugiu publicó otra ponderosa obra —por otra parte muy longeva porque hasta hoy no ha sido escrito nada tan documentado sobre ese tema como lo ha reconocido recientemente Simonetta Soldani— titulada *El profesor en la escuela italiana*, que evidenciaba, junto a los mecanismos decisorios centrales, las diversas elecciones contradictorias y de retroguardia efectuadas por las diferentes dirigencias que se sucedieron en la guía del país, recogiendo en cierto sentido la lección de Giuseppe Manacorda (Soldani, 1997: 69–81). En el transcurso de los años sesenta le siguieron todavía algunas obras, de las cuales no podemos dar analíticamente cuenta por obvias razones, y esto tanto en su vertiente laico–progresista como en aquella marxista, católica, etc., muchas de las cuales desviantes de las pasadas, pero aún no desaparecidos, cánones teóricos. Nos gusta recordar las obras de Mario Alighiero Manacorda, de enfoque marxista, cuidadosamente documentadas y muy apreciables desde el punto de vista historiográfico (Manacorda 1964–1966). También algunos estudiosos de formación histórica, y por tanto más instruidos en metodología de la investigación, se ocuparon de cuestiones histórico–educativas confirmando el interés, creciente, que se estaba activando en torno a la dimensión diacrónica de la educación. Valga para todos el nombre de Luigi Ambrosoli quien escribió, en los años, numerosas y documentadas obras.

Al frente de tal interés creciente se debe registrar la aparición, en los estatutos de diversas sedes universitarias, de la historia de la pedagogía, como disciplina autónoma a partir de 1956, desde cuyo amplio seno no tardarán en aparecer —en los siguientes años— otras enseñanzas histórico–educativas autónomas, como Historia de la escuela, Historia de la escuela y de las instituciones educativas, Teoría e Historia de la didáctica, etc. (Santoni Rugiu, 1968: 118). Su presencia en los estatutos universitarios de cada ateneo no equivalía, hay que subrayarlo, a su activación automática, sin embargo, en algunas sedes, aún *cum grano salis*² y siempre como complementarias, aquellas enseñanzas histórico–pedagógicas poco a poco se fueron activando.

En el imaginario colectivo académico de la época, y en muchos sentidos todavía hoy, se trataba de disciplinas del sector y como tales menos importantes y prestigiosas respecto a la pedagogía, que era, por así decirlo, considerada la enseñanza principal. Y la desarrollaba, la mayoría de las veces, un docente de pedagogía o pedagogo como se prefiera, al cual se le acreditaba una suerte de omnivalencia disciplinaria, como legado del pasado. Las mismas disciplinas nuevas de carácter histórico eran en muchos casos activadas, más que para dar relieve a sus efectivas especificidades, por razones de multiplicación de las cátedras, que es como decir, más por razones de poder académico que de carácter epistemológico como bien testimonia la presunta omnisciencia del pedagogo. Una poliedricidad que sin embargo, en

² Nota de la traductora: en español “Con un grano de sal”, es decir, con cierto escepticismo.

poco tiempo, no tardará en aparecer inoportuna y en ser sometida seriamente a la crítica, porque la producción historiográfica, incrementada poco a poco a nivel cuantitativo, no siempre satisfacía los más elementales cánones cualitativos, logrando en verdad escasa consideración, por ejemplo, en los ambientes de los historiadores llamados puros, que no escondieron, incluso públicamente, sus críticas.

No es fácil decir cuáles fueron las razones que activaron este proceso de reflexión entre quienes se ocupaban de la investigación histórico-educativa-pedagógica, o sea, si de modo privilegiado, haya habido juicios, severos, de los historiadores *tout court* o si fue la frecuencia misma de la investigación historiográfica la que desató la necesidad de equiparse mejor en el plano epistemológico y metodológico, tal vez también en virtud de la resonancia de las propuestas revolucionarias, de los estudiosos de los *Annales*, sobre los tiempos, los métodos y los documentos para “hacer historia”. Y no sólo desde la escuela de los Anales llegaban sugerencias innovadoras: basta pensar en las publicaciones contemporáneas sobre la etnohistoria y sobre la psichistoria, sobre el estructuralismo, sobre la historia local, sobre aquella oral, etc. Tal proceso de revisión tuvo lugar a partir de los años setenta, en el momento, por un lado, de la contestación del 68 que estimuló difundidas revisiones críticas y, por el otro, del aumento numérico de todos aquellos que se dedicaban a dicha tipología de estudios, logrando —por así decirlo— la maduración en el decenio siguiente.

Particularmente dos episodios, entre otros, marcan en este periodo un giro en el ámbito de la investigación histórico-pedagógica en Italia y son, respectivamente, el nacimiento del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa),³ una asociación formada por quienes se ocupaban de manera estable de tal especialidad, acaecida en los primeros años de la década de los ochenta, y muy pronto acompañada por un *Boletín* que se propuso como cámara de resonancia del trabajo que se realizaba; y también el desarrollo, dos años después, de un importante congreso internacional de estudios —en Cosenza— sobre aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación histórico-educativa, en el cual participaron los estudiosos italianos y extranjeros más notables de la época (Santoni Rugiu y Trebisacce, 1983).

Entre ellos se encontraba también Antonio Santoni Rugiu quien apenas tres años antes había publicado una obra fuertemente innovadora, que marcó un giro radical en la historiografía pedagógica italiana: *Historia social de la educación*. Como dice el título, el autor —gracias a un vuelco en la óptica de análisis—, parte de la realidad concreta y de la evolución temporal de la base económica para circunscribir —en modo paralelo— las modificaciones que intervinieron a nivel de las teorías y de los modelos educativos. El análisis, ya no más prisionero del hiperuranio de las ideas, lograba evidenciar eficazmente los múltiples nexos

³ Centro Italiano para la Investigación Histórico-Educativa.

que habían motivado los cambios que ya no aparecían surgidos por autogénesis o como expresiones del genio de este o aquel estudioso.

Justo a partir de tales eventos, crece la confrontación entre los adeptos respecto a los aspectos más diversos del "hacer historia". Mientras tanto, estaban los riesgos de una no rara caracterización ideológica de la investigación histórico-pedagógica-educativa —como por lo demás había sucedido frecuentemente en los decenios anteriores gracias también al fuerte choque político que se daba en esos momentos en el país—, como consecuencia de la llamada "guerra fría". Riesgo que, como ya se ha subrayado varias veces, implica necesariamente no sólo el uso correcto de las fuentes, sino que si se quiere, hasta meticuloso o casi capcioso, a través de la utilización cruzada de fuentes diversas para someter a una validación constante los resultados de la investigación.

Refiere, nada menos, a una reflexión epistemológica sobre el ámbito y las fronteras de la historia de la pedagogía, disciplina —por así decirlo— madre respecto a aquellas más recientes. Sobre este punto, las diversas posiciones no siempre se han recompuesto armoniosamente y aún hoy persisten divergencias. Si de hecho, para algunos, los territorios de pertenencia de la historia de la pedagogía debieran restringirse —como dice el término mismo "pedagogía"— a las teorías, a las ideas, a los ideales, a los modelos educativos formales, considerando que toda la educación informal (desde la familiar hasta aquella de las asociaciones juveniles y otras como la iglesia, los partidos, los sindicatos, los lugares de trabajo, etc.), entra, por el contrario, en la historia de la educación, para otros dichas distinciones son sólo ficticias y peligrosas (Bellerate, 1983: 72-75; Böhm, 1983: 132). Y no son suficientes para convencerlos las razones metodológicas planteadas por quien sostiene la necesidad de una diversificación, derivada en primer lugar de la asiduidad de diferentes sectores de estudio que presuponen fuentes, métodos y vínculos interdisciplinarios específicos, sobre los cuales es necesario afinar los instrumentos, separándolos para poderlos manejar mejor. Por el contrario, parece ser más pacífica y lograda la autonomía de la historia de la escuela —cuyo objeto es mucho más claramente circunscritable— y en parte, aquella de la literatura para la infancia (Cives; 1990: IX-XVIII).

La confrontación ha tocado, obviamente, también la importante cuestión de las fuentes. En presencia de quién era y está relacionado con los documentos impresos sobre los cuales ha sido tradicionalmente escrita la historia educativa —libros *in primis* y luego periódicos, revistas, diarios, actas legislativas, etc.— hay quienes han sostenido y sostienen, por el contrario, la necesidad de una verdadera y propia revolución documental dirigida a la utilización de fuentes orales, biográficas, materiales, magnéticas, informáticas, siempre con la debida cautela y, en todo caso reforzadas, dada la novedad de algunas de ellas, cuyas trampas nos encuentran menos preparados (Julia, 2004: 266-269; Ragazzini, 1998: 189-202).

El debate ha concernido también a quien tiene, por así decirlo, con autoridad, las cartas en regla para hacer historia de la educación desde sus diversas perspectivas. En presencia de quien sostiene que para hacer una relectura seria del pasado es necesario saber utilizar del mejor modo las fuentes disponibles y que no haya privilegios de origen, otros sostienen que sólo quien tiene competencias precisas de carácter pedagógico —¿licenciatura en pedagogía? ¿en ciencias de la educación? ¿en filosofía?— puede ser considerado idóneo para desarrollar investigaciones serias sobre nuestro pasado educativo, lo que implicaría la exclusión de todos aquellos que tengan una formación de tipo histórico o de otras especialidades.

El interés despertado por tal género de estudios, también en virtud de este vivaz proceso de revisión, ha determinado en los últimos decenios una verdadera y propia florecencia de publicaciones, rica y diferenciada por temáticas, ámbitos y sujetos, porque finalmente las ideas, los ideales y los modelos han dado un espacio a los protagonistas en carne y hueso, de edades y géneros distintos, incluidos los así llamados marginales, olvidados por la historia de la educación formal. En fin, el escenario de la historia de la educación se ha poblado mucho más porque la gran mayoría de la humanidad, injustificadamente excluida de las reconstrucciones diacrónicas anteriores, ha por fin recuperado la propia subjetividad histórica.

De cualquier modo, no queremos extendernos más, porque creemos que ya han emergido también lo suficiente, junto a las novedades, los objetos que todavía están en la disputa, que son muchos, diferentes y complejos (Betti, 2004: 274-278; De Giorgi, 2004: 263-265; Tognon, 2004: 278-285). Para cerrar esta rápida pero densa retrospectiva, es importante una consideración/exhortación final. Si es cierto que la especialización y, por tanto, la diferenciación para trayectos distintos de la investigación histórica, es sin duda benemérita porque asegura mayores y más específicas competencias, creemos, sin embargo, que también es necesario evitar que se transforme en especialismo, o mejor dicho en un uso fragmentado y/o desquebrajado de las competencias. Lo histórico de la educación, a la par de cualquier otra historia, debe operar con distinciones y separaciones para circunstanciar y circunscribir mejor el propio objeto de estudio, pero según una perspectiva dirigida a la recontextualización orgánica del "hecho" estudiado y, por tanto, a la superación de las divisiones virtuales introducidas, se corre el riesgo de una valoración injusta de los eventos (Pazzaglia, 2004: 269-274).

Para concluir, ya que los objetos de estudio presentan con frecuencia interconexiones en ámbitos relativos tanto a las ideas como a los procesos formales e informales, a la escuela pero también a las actividades extraescolares, tanto al estado como a la iglesia, el deseo es que la investigación no quede prisionera de las divisiones que ha introducido virtualmente para mejorarse a sí misma, pero que sepa la necesidad de tener claros los límites disciplina-rios que como sea deben entenderse, siempre, como dinámicos y flexibles.

Referencias

- Allievo, G. (1867), *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, Milán, Trevisini.
- Bellatalla, L. y P. Russo (coords.) (2005), *La storiografia dell'educazione*, Milán, Franco Angeli.
- Bellerate, B. (1983), "L'insegnamento di storia della pedagogia nella società contemporanea", en A. Santoni Rugiu y G. Trebisacce (eds.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini.
- Betti, C. (1988), "Pietro Siciliani e il rinnovamento della prassi didattica", en G. Invitto y N. Paparella (eds.), *Rileggere Pietro Siciliani*, Cavallino di Lecce, Capone Editore.
- _____. (2004), "Non attenuiamo l'identità della storiografia dell'educazione", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- _____. (2008), "La Nuova Italia", en G. Chiosso (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milán, Editrice Bibliografica.
- Blättern, F. (1960) [1951], *Storia della pedagogia moderna e contemporanea*, Roma, Armando Armand.
- Böhm, W. (1983), "Storia della pedagogia e prassi pedagogica", en A. Santoni Rugiu y G. Trebisacce (eds.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini.
- Bollettino Ufficiale dell' Istruzione* (1880), Tip. Botta, Roma.
- Bruno, L. (1954), "Il fondamento della Pedagogia Kantiana", introducción, en E. Kant, *L'opera pedagogica*, Catania, Edizioni B.
- Cambi, F. (1995), *Storia della pedagogia*, Bari, Laterza.
- _____. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Bari, Laterza.
- Cavallera, H. A. (2009), "Canone e storia della pedagogia", en F. Cambi (ed.), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci.
- Cives, G. (1990), "Introduzione", en G. Cives, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci, Florencia, La Nuova Italia.
- Codignola, E. (1914), *G. Campayré e la storia della pedagogia*, Palermo, Tip. Castellana e Sanzo.
- _____. (1935), *Il problema dell'educazione*, Florencia, La Nuova Italia.
- _____. (1938), *Linee di storia dell'educazione e della pedagogia*, Florencia, La Nuova Italia.
- Compayré, G. (1883), *Histoire critique des doctrines de l' éducation en France depuis le seizième siècle*, 4º ed., París, Librairie Hachette.
- Decreto Ministeriale 1º Novembre 1883 (1883), "Istruzioni e programmi per le scuole normali", en *Bollettino Ufficiale*, Roma, Tip. Fratelli Bencini.
- De Giorgi, F. (2004), "Introduzione", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- Di Bello, G., A. Manucci y A. Santoni Rugiu (eds.) (1980), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Florencia, Manzuoli.
- Dizionario Enciclopedico Italiano* (1970), *Dizionario Enciclopedico Italiano (Treccani)*, vol. III, V. Cappelletti (dir.), Roma, Istituto Poligrafico dello Stato.
- Fornaca, Remo y Redi Sante Di Pol (1993), *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Principato Editore, Milano, 1993
- Fornari, P. (s/f), "Micheli P. Everardo", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. II, Milán, Vallardi.
- Gerini, G. B. (s/f), "Allievo Giuseppe", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. II, Milán, Vallardi.
- "Istruzioni e programmi" (1890), en *Raccolta Ufficiale delle Leggi e Decreti del Regno d'Italia*, vol. 99, 7128-7365.
- Kant, I. (2009), *La Pedagogía*, introducción y edición de L. Bellatalla y G. Genovesi, Roma, Anicia.

- Julia, D. (2004), "Studiare l'insieme delle fonti", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- Manacorda, G. (1914), *Storia della scuola in Italia*, Palermo, Sandron.
- Manacorda, M. A. (1964-1966), *Il marxismo e l'educazione*, vols. I, II y III, Roma, Armando Armando.
- Micheli, E. (1876), *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei Romani a tutto il secolo XVIII*, Torino, Vaccarino.
- Mura, A. (1978), "Pedagogia", en L. Volpicelli (ed.), *Lessico delle scienze dell'educazione*, vol. 2, Milán, Vallardi-SEI.
- Passamonti, E. (s/f), "Ceselia Emanuele", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. I, Milán, Vallardi.
- Pazzaglia, L. (2004), "Un crocevia interdisciplinare di vicende complesse", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- Piccioni, A. (ed.) (1986), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia (1926-1986)*, Florencia, La Nuova Italia.
- Ragazzini, D. (1998), "Per cosa e per chi testimoniano le fonti della storia dell'educazione?" en A. Semeraro (ed.), *In due secoli di storia dell'educazione in Italia (XIX-XX)*, Florencia, La Nuova Italia.
- Regio Decreto, n. 689, 11 settembre 1892 (1892), en *Raccolta Ufficiale delle Leggi e decreti del Regno d'Italia*, vol. IV, pp. 661-784.
- Regio Decreto, n. 460 (1897), en *Raccolta Ufficiale delle Leggi e decreti del Regno d'Italia*, parte principal, vol. 3, Roma, Stamperia Reale.
- Russo, A. (2003), "La scuola come singolarità soggettiva. Le invenzioni scolastiche in Francia secondo Durkheim", *Scuola e città*, núm. 1.
- Santoni Rugiu, A. (1968), "Povera e nuda vai pedagogia", *Scuola e città*, núm. 3.
- _____. (1979), *Storia sociale dell'educazione*, Milán, Principato Editore.
- _____. (1998), *Si fa presto a dire scuola*, Scandicci, Florencia, La Nuova Italia.
- _____. y G. Trebisacce (eds.) (1983), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini.
- Soldani, S. (1997), "Andar per scuole ...", en F. Klein (ed.), *Sui consumati banchi ... Generazioni, cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine*, Actas del congreso Firenze Archivio di Stato, 28 marzo 1996, en *Archivi per la Storia*, núm. 2, dicembre de 1997.
- Tognon, G. (2004), "L'educazione ha davvero bisogno di una storia?", *Contemporanea*, vol. VII, núm. 2.
- Valdarnini, A. (s/f), "Compayré Gabriele", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. I, Milán, Vallardi.
- _____. (s/f) "Storia della pedagogia", en A. Martinazzoli y L. Credaro (dirs.), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, vol. III, Milán, Vallardi.

Carmen Betti. Es profesora de Historia de la Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Florencia. Sus líneas de investigación se han centrado en el tema de las ideologías y sus impactos en los sistemas educativos, específicamente a través del estudio del tiempo libre de la juventud fascista en Italia, la enseñanza religiosa hasta llegar al análisis del sistema escolar italiano en la actualidad (educación para la ciudadanía). Junto con estas temáticas ha estudiado sobre los problemas metodológicos en la investigación histórica y educativa.

Algunos de sus libros y artículos más importantes son: *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, La Nuova Italia 1984; *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, Man-

zuoli 1989; *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, La Nuova Italia, 1992; *La prodiga mano dello Stato*, Centro Editoriale Toscano, 1998; *Nodi problematici dell'odierna ricerca storico-educativa in Italia*, Atti del convegno SIPED di Cassino, Laterza 1997; "Non attenuiamo l'identità della storiografia educativa", en *Contemporanea*, 2004; "La ricerca storico-educativa oggi: vecchie e nuove sfide", en "Bollettino CIRSE", 2006.

Recibido: 1 de marzo de 2012

Aceptado: 8 de agosto de 2012