

# EL METODO HISTORICO EN LA INVESTIGACION HISTORICA DE LA EDUCACION

Por JULIO RUIZ BERRIO

## EL MÉTODO HISTÓRICO

La Historia tiene su propio método, conocido como método histórico. Cosa distinta es que esté abierta a un pluralismo metodológico, aprovechando el gran desarrollo metodológico de las ciencias sociales y humanas en los últimos cincuenta años principalmente. Por este pluralismo es por lo que se puede hablar de métodos en plural. Pero ello significa simplemente que pueden enriquecerse sus perspectivas utilizando métodos de esas otras ciencias que hemos mencionado, sin abandonar el suyo específico y adaptando los ajenos a las características propias de la investigación y la ciencia histórica.

La aplicación del método histórico exige una serie de fases en la investigación, que resultan imprescindibles para llegar a construir la historia. En cada una de ellas hay que alcanzar unos objetivos determinados y usar unas técnicas que hoy en día se encuentran bastante perfeccionadas. Además, permiten en varias ocasiones, y exigen, compaginar sus técnicas con otras procedentes de ese desarrollo metodológico moderno que tanto estamos repitiendo.

Las etapas del método histórico están bastante delimitadas y reciben unas denominaciones que ya son clásicas. Se trata de la heurística,

la crítica, la hermenéutica y la exposición, siguiendo la terminología más aceptada por varios autores. La *heurística* se ocupa de la localización y clasificación de los documentos, así como de las ciencias auxiliares de la historia. Una vez fijados los documentos concretos para una investigación hay que proceder al análisis crítico de los mismos, a fin de que les podamos otorgar la validez que realmente tengan. Normalmente se considera necesario una *crítica externa*, que se preocupa por determinar la autenticidad de las fuentes según sus características formales, las circunstancias en que ha llegado a ser posible su conocimiento y el modo de llegar a las manos del historiador; y una *crítica interna*, que atiende a la comprensión y recta interpretación del contenido de los documentos. La labor de interpretación histórica de los datos constituye la *hermenéutica*. Finalmente, hay que hacer la historia propiamente dicha, procediendo a las explicaciones convenientes, y *exponiendo* el trabajo histórico al que deseábamos llegar.

A todas y cada una de estas etapas me voy a referir en los epígrafes posteriores. Pero en aras de lo que considero mayor claridad, abriré más apartados que cuatro y no me atenderé rigurosamente al empleo de la terminología clásica antes mencionada. Por otra parte, ya desde este momento deseo subrayar el proceso de unidad que supone toda investigación histórica. Lo que se distingue en ella son fases que las limitaciones del historiador, como hombre que es, imponen al trabajo. Pero en cada momento del mismo conviene tener siempre presente la totalidad del proceso, para no confundir una parte del método con la Historia, y para que tenga sentido el trabajo parcial que se vaya realizando. Incluso cuando el rendimiento alcanzado en una de esas fases pueda originar publicaciones, éstas habrán de ser elaboradas con el criterio de una investigación completa, y pensadas para ayudar a los demás en su camino hacia la meta final.

#### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En principio surge el problema de la *selección* del tema de la investigación, en torno al cual habrá que considerar diferentes planos.

A una persona que empieza hay que aconsejarle que reduzca cuanto pueda los límites de esa investigación, pues la mayor parte solemos tender las primeras veces a escoger temas o períodos de una amplitud

tal que luego conduce a una notable falta de profundidad en el tratamiento, bien a un embrollo que impide realizar la elaboración final, o bien a tener que cambiar de tema porque nos resulta imposible seguir avanzando. Hay que ser conscientes de nuestras posibilidades desde un primer momento: de unas posibilidades concretas, teniendo en cuenta unos cuantos factores que intervienen en el desarrollo de la investigación.

Algunos han hablado de que realmente a la selección del tema antecede una *situación*. Pienso que es cierto, y que de entrada condiciona ya la selección. Por ejemplo, un caso es el del que realiza una labor de ese tipo porque tiene que obtener un grado académico, otro posible es el del que desea conocer los antecedentes históricos de un movimiento determinado, otro podría ser el del que se ve obligado por un gobierno o por un organismo a «preparar» la historia que interesa, un cuarto caso nos lo ofrecerían la mayoría de los historiadores, interesados legítimamente en el conocimiento histórico del pasado, etcétera. No se trata de hacer un repertorio de casos o situaciones; hay muchas y a veces con características que se entrecruzan. Lo que intento es constatar la existencia de un gran abanico de posibles situaciones, y subrayar que ello notifica las elecciones que se hagan, así como, aunque no lo parezca, el proceso y los resultados que se alcanzan. Analizar esto nos llevaría mucho espacio y no dispongo de él. Pero puede valer la llamada de atención que hago, así como algo de lo referente a la importancia de la personalidad del historiador en relación con la historia.

Por otra parte, esa situación no es una variable que se pueda manipular, ni someter a técnicas de cualquier tipo. Sólo es posible el consejo, no la acción. El consejo de que se debe proceder con *honestidad* científica, humana y social. El consejo tan manoseado de que no debe someter uno a intereses bastardos. Ahora bien, mucha gente me preguntaría, ¿cuáles son los intereses «bastardos»? ¿todos tienen la misma categoría de valores?

En cambio, volviendo a la selección, sí podemos hablar de algunas condiciones consideradas como básicas. Una de ellas sería que hay que considerar *conjuntos histórico-pedagógicos representativos*. El acogerse a fechas que tienen un significado en la historia general, pero no en la historia de la educación es un error manifiesto del que nos debemos apartar. No digamos cuando simplemente nos basta esa *división cro-*

*nológica* totalmente artificiosa que son las edades. El que a mediados del siglo XIX se aceptaran con criterio operativo las famosas cuatro edades después del nacimiento de Cristo, no nos autoriza a seguir aceptándolas, ni siquiera como instrumento de entendimiento entre historiadores de distintas partes del mundo y de diversas ideologías y enfoques históricos. Claramente se echa de ver este anacronismo en la ambigüedad con que utilizamos el término contemporáneo en Historia: hoy en día muchos dudarán ya de calificar así a hechos anteriores al año 1941, más todavía respecto del que antecede a este siglo, y todos para parte del siglo XIX. Pero anacronismo es también denominar edad moderna a lo comprendido entre 1453 y 1789, etc., etc. Y este oscurantismo lo repetimos muchas veces, incluso sin quererlo, al escoger el primer año de un siglo y el último, sin estarnos a pensar si son fechas significativas o no, cosa que raramente sucede.

Y como decía antes, no basta con manejar períodos representativos en la historia general. Es necesario buscar fechas que sean significativas desde el punto de vista de la educación.

Por supuesto, antes de decidirse por un tema hay que estimar unas cuantas *circunstancias* completamente extrínsecas, pero que pueden coartar el trabajo. Entre ellas están las posibilidades económicas, el manejo de idiomas que vayan a ser necesarios, la facilidad para desplazarse a lugares distintos del de residencia, el número de horas libres para dedicar, el conocimiento de cómo funcionan los Archivos y otros centros donde se encuentran las fuentes —que debe ser previo—, etc.

En cuanto al *tema en sí*, habrá que elegirlo teniendo en cuenta lo que representa dentro de un amplio programa de investigaciones a largo plazo, ya que de una forma u otra lo normal es que el que vaya a hacer ese trabajo entre en contacto con un centro —llámese Seminario, Instituto, Fundación, etc.— que tiene sus actividades programadas. Otro criterio a tener en cuenta será el de las necesidades historiográficas nacionales o locales. Naturalmente, yo me inclinaría por conceder una gran prioridad a la investigación sobre una época o un tema cuyo contexto general conozca bastante el interesado, así como que tenga predilección por él.

Y elegido provisionalmente el tema, hay que *programar* desde un principio toda la investigación. La primera labor a realizar sería la de conocer a nivel nacional e internacional el *estado de la cuestión*, para no caer en repeticiones totales o parciales y para saber con qué ayuda

se cuenta en el terreno bibliográfico. Junto a este estudio, y casi simultáneamente, conviene proceder a un *sondeo de los fondos documentales* que existen o que se pueden localizar en orden a establecer las posibilidades de material con el que hacer la investigación.

Basándonos en lo alcanzado mediante esos trabajos, se puede delimitar ya tanto el tema de la investigación como las fases y circunstancias de la misma. Se trata de la programación propiamente dicha, que puede suponer muy bien la elaboración de una hipótesis o campo de hipótesis como punto de partida, para después, al ir superando las diversas etapas de la investigación, comprobarlas, verificar si eran válidas, y poder ir corrigiéndolas todas las veces que se requiera, o bien sustituyéndolas por otras cuando el incremento de nuestros conocimientos así lo aconsejen. Incluso en la programación puede calcularse el tiempo adecuado para cada fase de la tarea, pues de otra forma la falta de ritmo puede hundir con facilidad un trabajo.

#### LOS DOCUMENTOS HISTÓRICOS

Se ha repetido mucho la conocida frase de Seignobos, «sin documentos no hay historia». Todos los historiadores están de acuerdo con esa constatación. La dificultad surge a veces cuando se trata de precisar qué es un documento, un documento histórico. Porque normalmente se entiende como tal el documento escrito, a mano o impreso. Y hay que reconocer que la mayor parte de los documentos que nos pueden servir para elaborar la historia son documentos escritos, pero en cambio no podemos aceptar la proposición contraria, que sólo los documentos escritos son los históricos.

En Historia de la educación tendremos que entender como documento correspondiente todo aquel material que nos sirva para darnos noticia del pasado educativo. La aceptación que el historiador preste a unos documentos y otros, la selección que haga de ellos para incorporarlos como fondo de su investigación, los convertirá en documentos histórico-pedagógicos.

No me resisto a dejar de mencionar aquí una de las mejores lecciones que dio Lucien Fesbvre a los investigadores. En *Combates por la historia*, admite que «la historia se hace con documentos escritos, sin duda. Cuando los hay», para pedir a continuación que «puede hacerse,

debe hacerse, sin documentos escritos cuando no los hay. A base de todo aquello que el ingenio del historiador puede utilizar para fabricar su miel, a falta de flores normales. Por consiguiente, con palabras. Con signos. Con paisajes y tejas. Con formas de campos y malas hierbas. Con eclipses de luna y correas de atelaje. Con dictámenes de piedras por geólogos y análisis de espadas de metal por químicos. En una palabra, con todo aquello que es del hombre, depende del hombre, sirve al hombre, expresa el hombre, denota la presencia, la actividad, los gustos y las maneras de ser del hombre».

Lo mismo podemos decir, salvando las diferencias justas, respecto al modo de hacer la historia de la educación, respecto a las fuentes de que nos podemos servir. Por ello, podríamos tener una primera clasificación de documentos atendiendo a la *naturaleza de los mismos*:

- Documentos escritos.
- Documentos sonoros.
- Documentos pictóricos.
- Documentos audiovisuales.
- Documentos arquitectónicos.
- Documentos de mobiliario.
- Documentos de útiles escolares.

Entre los primeros debemos abarcar una gama bastante grande, que va desde inscripciones, correspondencia, diarios, memorias, informes, reglamentos, planes, cartas fundacionales, bulas, cedularios, etc., hasta obras literarias en general, libros de texto, apuntes, diccionarios, enciclopedias, estadísticas, textos pedagógicos, periódicos, revistas, guías, libros de acuerdos, libros de actas, registros de matrículas, etc. Los documentos sonoros pertenecen a una época moderna; abarcarían discos, cintas magnetofónicas, bandas sonoras. Dentro de los pictóricos comprenderíamos desde grabados, cuadros, dibujos, hasta fotografías, diapositivas, películas, microfilms. El abrir un grupo para los documentos audiovisuales creo que tiene sentido, porque en la actualidad nos encontramos con material de este tipo que supone el registro a la vez del sonido y de la imagen, como las cintas video-sonoras, por ejemplo. Por documentos arquitectónicos se pueden entender los edificios que se conserven enteros y los restos que queden de otros, en lo que entrarían aulas, bibliotecas, capillas, cocinas, dormitorios, etc., analizando en

cada caso tanto la estructura como los materiales usados en su fabricación. En cuanto al mobiliario, su riqueza es bastante notable, ya que con facilidad se conservan distintos tipos de pupitres que ha habido, mesas o cátedras de los profesores, bancos, esteras (se ponían en las escuelas en los meses de verano), reproducciones, doseles, etc.

De forma separada se pueden considerar los documentos constituidos por los útiles escolares —a cualquier nivel de enseñanza— empleados a través de los siglos: las tablillas, los punzones, las plumas, la tinta, la tiza, los lapiceros, las pizarras, los pizarrines, los mapas, colecciones de mineralogía, herbarios, papel, reglas, estuches, carteras, carpetas y una larga lista de otros instrumentos que sería interminable, pero que nos ayuda a recomponer la realidad auténtica de la enseñanza en distintos períodos, a la vez que también sirve para estudiar las diferenciaciones entre unos centros y otros en una misma época<sup>1</sup>.

Hay algunos autores que al referirse a los documentos según su naturaleza simplifican su clasificación en tres grupos: documentos *orales*, *escritos* y *arqueológicos*. No creo que haya incompatibilidad entre ella y la clasificación esbozada antes.

Por otra parte, puesto que sobre las fuentes de la historia se han dado bastantes clasificaciones, podríamos hablar de otra ordenación de los documentos *según la intencionalidad histórica* de los mismos. Se trataría de *restos* y tradición, según la terminología de Bernheim, bastante conocida en España a través de su difusión por Zacarías G. de Villada. La tradición se referiría a las fuentes que de suyo tienen por fin transmitir un hecho; son documentos en los que ha habido una clara intencionalidad de información para tiempos posteriores. Los restos, en cambio, carecen de esa intencionalidad, al menos aparentemente (y digo aparentemente porque, por ejemplo, en los arquitectónicos, se dan muchos casos a través de la historia de haber sido construidos con el deseo claro y a veces manifiesto de servir de testimonio de tiempos

---

<sup>1</sup> El tomar en consideración estas fuentes supone el deseo y la necesidad de hacer una historia de la educación más completa que la mayoría de las presentes, o bien intentar elaborar directamente una historia de los objetos escolares o de la arquitectura escolar, o de los textos didácticos, etc.

A este respecto resulta interesante consultar trabajos como los que componen el número 27 de la *Révue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1974, especialmente los de Jean Vial y Dominique Julia, o bien el artículo de ASA BRIGGS, «The Study of the History of Education», en *History of education*, vol. I, número 1, January 1972.

pasados para siglos posteriores, para dejar constancia de una sociedad, o del triunfo de unas ideas, o del poder alcanzado por algún personaje).

No voy a hacer un repertorio de clasificaciones, pero sí deseo recordar la más corriente y la más admitida en muchas de las tendencias historiográficas actuales. Aludo a la que clasifica las fuentes en primarias o secundarias, según su relación directa o indirecta con los hechos históricos. Las *fuentes primarias* comprenden todos aquellos documentos elaborados por los observadores o participantes directos en los hechos. *Fuentes secundarias* son las que nos informan de modo indirecto del pasado; son las hechas por personas que no fueron testigos presenciales de lo sucedido.

En realidad, unas y otras clasificaciones se pueden conjugar perfectamente. Y de hecho se complementan puesto que enfocan los documentos desde distintos puntos de vista, lo que nos podría conducir a una clasificación final, más complicada, en la que hubiera varias subdivisiones que dejarían bastante encuadrado el tipo de documentos. Pero sin olvidar en ningún momento que hay fuentes susceptibles de ser ordenadas bajo un epígrafe u otro, aún dentro de una misma clasificación, por varias razones, entre otras la del tipo de investigación que estemos haciendo.

De todas formas, me atrevería a destacar las clasificaciones según la naturaleza de los documentos histórico-pedagógicos y la que distingue entre fuentes primarias y secundarias. Lo hago sobre todo por razones operativas, buscando la mayor claridad en la metodología de la investigación histórica. La primera nos conduciría a una racionalización adecuada en la búsqueda de documentos. La segunda nos ayuda mucho a diferenciar entre el documento directo, o propiamente documento, y el secundario, que con una frecuencia mucho más alta nos induce a errores; en una palabra, nos demuestra con facilidad que la historia hay que hacerla utilizando fuentes primarias, recurriendo ante todo a documentos propiamente dichos.

#### LA BÚSQUEDA DE DOCUMENTOS

Planteado el tema de la investigación, y programada la misma, hay que proceder a la localización de los documentos pertinentes. Para esa búsqueda hay que partir de la naturaleza de los documentos.



Si éstos son *útiles escolares*, o bien integrantes del mobiliario, habrá que acudir en primer lugar a museos pedagógicos si es el caso de naciones que cuentan con ellos; si no, hay que intentar localizarlos en museos generales como los de artesanía, de costumbres populares, de muebles, etc., o bien indagar en museos locales o fondos parroquiales. También, si se tratara de historiar material escolar u objetos pedagógicos, nos pueden servir casas de algún personaje antiguo que han sido restauradas y conservadas adecuadamente, o grandes mansiones que todavía guardan restos de la vida de hace muchos años, o bien habrá que recurrir a cuadros o grabados que recojan en su composición lo que buscamos.

Cuando se trata de *documentos pictóricos* podemos disponer de distintos tipos de centros donde encontrarlos. Por un lado los museos de arte, con cuadros y en muchos casos colecciones de grabados. También las bibliotecas tienen a veces fondos especiales de grabados, y otras nos ofrecen dibujos y láminas de libros o periódicos de gran interés, o bien miniaturas de códices, etc. La localización de fotografías nos conducirá a archivos nacionales de ese tipo o bien a los fondos de periódicos actuales, principalmente. Respecto a películas, hoy en día casi todos los países cuentan con buenas cinematecas perfectamente organizadas; pero también nos convendrá manejar los fondos correspondientes de determinadas productoras cinematográficas, de algunos organismos determinados, nacionales o internacionales, o bien colecciones de destacados aficionados o críticos. El Ministerio de Educación y sus Direcciones generales, o el servicio especializado que tengan, guardarán con seguridad cortometrajes sobre distintos aspectos de la problemática educativa; igualmente el archivo de la Televisión dispondrá de varios documentos de este tipo. Muchos de estos organismos y centros que hemos mencionado, así como empresas o distribuidoras dedicadas a ello, guardan en la actualidad extensas y variadas colecciones de diapositivas, uno de los documentos que cada día se va haciendo más importante para conocer, entre otras cosas, la evolución de la didáctica de diversas materias.

Desde finales del siglo XIX podríamos contar con *documentos sonoros*. Pero una serie de acontecimientos desgraciados, entre los que están la destrucción por incendios y guerras o la destrucción por inconsciencia de autoridades y gobernantes, limitan el comienzo de esas posibilidades a las fechas en torno al comienzo de la segunda guerra

mundial. De todas formas, desde entonces para acá, disponemos de una cantidad ingente de documentos de ese tipo. Para su búsqueda podemos acudir a fonotecas nacionales, locales o particulares, a archivos de la palabra, a fondos de casas productoras, a bandas sonoras de documentales, colecciones de editoriales, bibliotecas y otros organismos culturales, las emisoras de radio y las de televisión.

### *Documentos inéditos*

He dejado adrede para tratar en último lugar el caso de los *documentos escritos*. En ellos hay que distinguir entre los *inéditos* y los *impresos*. Hablaremos de los problemas que plantea cada grupo por separado.

La búsqueda de documentos en general no sólo los escritos, sino también los demás, coloca al historiador ante una gran serie de *dificultades*. Sin pormenorizar en el hecho, sí puedo recordar que esas dificultades oscilan entre la carencia de fuentes para una investigación determinada, hasta el exceso de documentos posibles. Normalmente suele suceder que la primera situación es típica de siglos anteriores, mientras que la segunda es característica de los últimos cien o ciento cincuenta años.

Esa facilidad al tratarse de los contemporáneos se debe principalmente a que los documentos suelen deteriorarse con el tiempo, y cuanto menos pasa mejor se conservan, y también porque desde finales del siglo XVIII los gobiernos y los historiadores se han preocupado por aumentar el número de archivos a la vez que por perfeccionar sus instalaciones y el funcionamiento de los mismos. No obstante, determinadas épocas o países concretos nos ofrecen también dificultades en fondos para investigar el siglo XIX o el XX. Un ejemplo es el que sufrimos en España, después de que en 1939 ardió el Archivo de Alcalá de Henares, que guardaba sobre todo los fondos del siglo XIX y siguiente. Es cierto que para esa época contamos con muchos documentos impresos, pero no podemos asignarles el mismo valor que a los inéditos, y para siempre se quedarán bastantes hechos sin aclarar, o historiados de una forma errónea.

El sitio principal donde encontrar los *documentos inéditos* es un *archivo*. Desde 1567, en que Felipe II, muy preocupado por los asun-

tos administrativos del país, hizo de Simancas el primer archivo de Estado, las distintas naciones han venido fundando varios archivos oficiales y protegiendo de alguna manera los particulares, reglamentando el archivo de documentos y su utilización por los investigadores. Hay un período de prescripción para manejar los últimos documentos, que suele estar establecido entre los treinta y los cincuenta años, según los países y según el carácter de los documentos de que se trate. Por otra parte, desarrolladas notablemente las técnicas archivísticas, cada día ofrecen esos centros mejoras en su funcionamiento, aun cuando todavía en muchos casos queden bastantes aspectos del servicio por perfeccionar.

Los *microfilms* han venido en ayuda de los archiveros, al igual que de los investigadores. Resumiendo sus ventajas, mencionaremos la de que permiten de forma destacada reducir el espacio para el depósito de los documentos, y también la de que facilitan su manejo para la clasificación correspondiente, así como para su estudio. Además, han abierto el acceso a miles de documentos sin necesidad de traslado de residencia, al poder adquirir un archivo *microfilms* de los fondos de archivos de otras naciones.

### *Archivos españoles*

Por guardar las proporciones de este artículo, no voy a mencionar archivos del extranjero. Me limitaré a nombrar los principales de España. Siguiendo clasificaciones al uso, se pueden agrupar los mismos en archivos oficiales, paraestatales, eclesiásticos, de entidades económicas y particulares.

Dentro de los *archivos oficiales*, hay que ceder el primer lugar a los *estatales*. Hasta hace dos años dependían de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, que ahora se encuentra fusionada con la de Bellas Artes bajo la denominación de Dirección General del Patrimonio Artístico y Cultural. De cualquier forma, tanto antes como ahora son atendidos por el Cuerpo numerario de archiveros. Un primer conjunto dentro de los estatales lo forman los cuatro grandes Archivos Históricos: el Nacional, el de la Corona de Aragón, el de Simancas y el de Indias, así como los Archivos de Reinos: Valencia, Mallorca y Galicia, los de las cancillerías de Valladolid y Granada, y los históricos

provinciales. A ellos hay que añadir el moderno de la Administración, instalado en Alcalá de Henares. El *Archivo Histórico Nacional*, en Madrid, junto a la sede central del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, guarda documentación procedente en gran parte de la desamortización de bienes eclesiásticos y de las antiguas Ordenes Militares, y por otra parte los fondos de los antiguos Consejos. El *Archivo de la Corona de Aragón*, en Barcelona, es el mejor archivo medieval de España, y su documentación es la propia de la antigua Corona. El *Archivo general de Simancas* conserva series documentales de la Edad Moderna, así como algunas del antiguo reino de Castilla. El *Archivo general de Indias*, en Sevilla, guarda la documentación relativa a los asuntos de América.

Archivos estatales, aunque mantenidos por los Organismos correspondientes, son también los de los Ministerios, y los de algunas Direcciones generales, el de las Cortes, el del Consejo de Estado, el de la Presidencia del Gobierno, el del Consejo del Reino, y, el importante *Archivo de Palacio Nacional*, mantenido y controlado por el Patrimonio Nacional.

Sin querer alargar la lista de los estatales, creo que merece la pena recordar entre ellos, pese a sus especiales características, los de las Universidades y Reales Academias.

Los *archivos militares* constituyen un grupo dentro de los estatales. Son también bastante importantes para la investigación histórica de la educación, aunque a un primer observador no se lo parezca. Recordamos para justificar nuestra afirmación la antigüedad de colegios militares o paramilitares, planes de estudio de los futuros oficiales, introducción de textos de matemáticas puras o aplicadas con adelanto sobre la enseñanza en general, etc. Los tres Ministerios militares, sobre todo el del Ejército y el de Marina, disponen de extraordinarios archivos, así como también las Capitanías generales y algunas unidades sueltas o Academias.

Como archivos oficiales hay que mencionar también los de las Diputaciones provinciales y los Ayuntamientos. Destaquemos el Archivo histórico de la Villa de Madrid y el de Barcelona, así como el de la Diputación foral de Navarra.

*Archivos paraestatales* serían los de organismos conectados con el Estado, pero de una manera indirecta. Como los del Banco de España, Instituto Nacional de Previsión, o el de los Sindicatos.

Dependientes de la Iglesia, a distintos niveles, encontramos una gran cantidad de *archivos eclesiásticos*. Entre los catedralicios destacan los de León, Toledo y Sevilla. El resto los podríamos clasificar en episcopales, de arciprestazgo, parroquiales y de órdenes religiosas. Por supuesto, los más interesantes para nosotros serían los de aquellas órdenes que han tenido una actividad docente prolongada. Por la misma razón, los fondos de la F.E.R.E. constituyen una buena base documental para conocer la enseñanza a cargo de religiosos en el siglo actual.

Los *archivos particulares* son numerosísimos en España, y guardan auténticos tesoros para elaborar una historia de la educación española. El acceso a los mismos ofrece distintos tipos de dificultades, empezando por el desconocimiento que suele haber de los mismos. Pero el investigador está obligado a intentar descubrirlos y a lograr por todos los medios que le sea permitido utilizar sus fondos, a sabiendas de que no todas las veces el éxito acompaña sus gestiones. Por otra parte, hay que tener presente que dentro de este grupo no sólo se pueden incluir los archivos de familias, sino también los de organismos completamente autónomos, como las Sociedades económicas o los de algunas fundaciones benéficas, por poner dos ejemplos.

Hasta aquí me he referido a la primera parte de la localización de los documentos inéditos, y de una forma breve e incompleta, y además no he citado otros centros, distintos de los archivos, donde podemos lograr fuentes importantes; sería el caso de varias Bibliotecas. Pero aunque la lista fuera exhaustiva sólo tendríamos los principales sitios donde poder buscar documentos. A continuación se plantea la localización dentro de cada archivo.

Varios de los archivos principales tienen guías que facilitan esa tarea, aunque sea de una manera muy general. En otros existen catálogos que ayudan bastante, o esquemáticos inventarios. Finalmente, sobre todo a nivel particular, se da el caso de una gran parte que tienen sus fondos sin inventariar, y, lo que es peor, seguramente sin ordenar. A la vista de este estado de cosas habría que recomendar que el principiante no accediera a un archivo desordenado sin antes no estar familiarizado con la localización y estudio de documentos en sitios donde haya guías y personal orientador.

En último término, como ha dicho Palacio Atard, «lo importante, en verdad, no es el archivo y sus documentos, sino el espíritu con que

se acude al archivo y la capacidad de interrogar a los documentos. Estas dos condiciones decidirán el efectivo rendimiento de las fuentes archivísticas»<sup>2</sup>.

### *Documentos escritos impresos*

Para la localización de los mismos hay que recurrir en primer lugar a los repertorios sistemáticos y a las colecciones de fuentes. Estas pondrán a nuestra disposición varios documentos que historiadores anteriores han ido publicando, y que nos valdrán perfectamente una vez que tengamos seguridad del rigor crítico del publicista correspondiente. Desde el siglo XVII han ido saliendo a luz varias aportaciones de ese tipo. En el campo de nuestra disciplina sobresale la labor de Alemania.

Los repertorios bibliográficos deben ser objeto de primera consulta al empezar una investigación. Son muy abundantes y casi todos ellos son obras monumentales de erudición y... también de paciencia. Unos dan cuenta de obras históricas generales, otros se preocupan por alguna nación en particular, bastantes tienen carácter monográfico, los hay preocupados por una región o una ciudad, por determinadas culturas, etc., etc. En historia de la pedagogía nos pueden servir repertorios muy diversos, pero de una manera especial los de bibliografía pedagógica. Aquí, para no rellenar muchas páginas con lo que sería nada más que una pequeña selección, citaré de una forma simbólica la *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, de don Rufino Blanco, publicada en cinco volúmenes entre 1907 y 1912; la *Bibliografía pedagógica del siglo XX (1900-1930)*, del mismo autor, aparecida en 1932-33; la *Bibliografía pedagógica de los libros publicados en los años 1930-35*, obra de doña Julia Ochoa Vicente, y que editó el Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. en 1947; y el número bibliográfico anual sobre libros y artículos pedagógicos que la revista *Bordón* ha venido publicando desde el año 1949 en que apareció<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> PALACIO ATARD, VICENTE, «Consideraciones sobre la investigación actual de nuestra historia contemporánea», en *Ensayos de historia contemporánea*, del mismo autor. Madrid, Narcea - Colección Bitácora, 1970, pág. 29.

<sup>3</sup> Sobre el tema pueden encontrarse algunas noticias de tipo histórico en mi artículo «Bibliografía pedagógica», publicado en la *Gran Enciclopedia Rialp*.

En la búsqueda de fuentes bibliográficas podemos contar también con la ayuda de otros medios. Entre ellos están los catálogos de bibliotecas, bibliografías amplias y bien clasificadas que incorporan algunos libros cuya temática esté conectada con la de nuestra investigación, así como los ficheros de las bibliotecas. Estos últimos, clasificados normalmente según el Plan decimal y siguiendo el orden alfabético, son de obligada consulta. El fichero alfabético exige la elaboración previa de una lista de palabras claves para la investigación que interese, toda vez que sin ella nos dejaríamos muchas partes de aquél sin consultar.

#### SELECCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE DOCUMENTOS

Efectuada la localización de documentos, que implica por supuesto construir un fichero documental siguiendo las técnicas recomendadas internacionalmente, conviene proceder a una selección de los mismos.

En la tarea anterior hemos podido registrar muchas fuentes que aparentemente pueden servirnos, pero al revisar el conjunto de las localizadas nos encontramos con la necesidad de hacer una selección de las mismas. Así como es posible que con tal revisión queden patentes notables vacíos documentales que nos conduzcan a una segunda labor de localización.

La revisión mencionada significa un primer estudio de los documentos para conocer su alcance y sus limitaciones. Si después de la misma hay que completar la tarea de localización, al final volveremos a hacer una selección definitiva.

Realizada la selección conviene clasificar los documentos. Es posible que hasta entonces hayamos dispuesto de una clasificación provisional, orientada sobre todo a poder seleccionar después. Pero en este momento los documentos deben quedar clasificados adecuadamente, de acuerdo con algunos criterios que podemos elegir. Quizá el más recomendable sea el de conjugar las exigencias propias de la investigación en cuestión con el orden establecido en el Plan de clasificación decimal de la documentación pedagógica del Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C. Claro que no hay inconveniente alguno para utilizar otro código, desde el de la F.I.D., adaptado y difundido en España por el Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo, hasta cualquier otro, como el Plan de clasificación sistemática de publica-

ciones sobre Historia de la pedagogía y de la educación, del Centro para el estudio de la Historia de la Pedagogía de Gante. Aunque no debemos olvidar que en la mayor parte de las investigaciones que hagamos manejaremos también fuentes documentales y bibliográficas de naturaleza no pedagógica.

#### LA CRÍTICA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

Sospecho que este enunciado podría tener solamente la formulación conocida de «la crítica histórica». En su desarrollo se vería después cómo al tratarse de historia de la educación, y no de historia general, habría que unir el análisis pedagógico al histórico. Pero creo que es más expresivo así, que indica ya desde el primer momento todas las connotaciones posibles, hasta el punto de no exigir un tratamiento extenso.

Una vez reunido y clasificado el mayor número de fuentes y bibliografía, el historiador debe enfrentarse con los problemas de validez histórica de ese material. Por un lado ha de comprobar la autenticidad que una fuente representa y la exactitud de la misma. En el primer caso se habla de *crítica externa*, y en el segundo de *crítica interna*, de acuerdo con la terminología tradicional.

Para la crítica necesitamos la ayuda de varias ciencias, conocidas como *ciencias auxiliares de la Historia*. Se trata de la arqueología, la numismática, la sigilografía, la heráldica, la epigrafía, la paleografía, la criptografía, la diplomática, la onomástica y la genealogía. De todas ellas conviene conocer sus técnicas, sin necesidad de profundizar, porque ello supondría un conocimiento enciclopédico del que es incapaz una sola persona.

De todas formas, si tenemos en cuenta que junto a las ciencias citadas, en la actualidad hay que mencionar *otras* que por su desarrollo están prestando servicios inestimables a la historia, como la lingüística, la demografía, la etnología, la cibernética o procedimientos químicos más seguros que muchas técnicas antiguas, habrá que pensar en estimular cada día más la realización del trabajo histórico *en equipo* y, cuando menos recomendar vivamente al investigador que recurra a expertos siempre que lo necesite.



No conviene olvidar que no se expresan en esa lista todas las ciencias que pueden ayudar a la historia en las diversas etapas de su elaboración (no sólo la crítica externa), y que además la Historia de la educación, por sus características especiales, exige también el *recurso a otras ciencias*, como la psicología, la sociología, la demografía, el análisis estadístico, la antropología cultural, la biología, etc. Esto nos conducirá a ser conscientes de que las ciencias no son compartimentos estancos y aislados, sino en continua interdependencia, así como que la figura del historiador ha dejado de ser la de «un hombre de gabinete», dueño y señor de su tarea como si viviera el feudalismo de las ciencias. Hace falta una actitud de humildad ante el trabajo, que no significa abandonarlo ante la mole que el enunciado de esas ciencias parece dejar caer sobre nuestras débiles espaldas, sino que quiere decir una mayor seguridad de quién es uno y de qué hace, precisamente por ser conscientes de que el desarrollo de la ciencia se logra entre todos.

### *Crítica externa*

Ello no basta para que sea el propio historiador el que realice la crítica de sus fuentes, consultando en aquellos casos que las dudas o dificultades sean de tal naturaleza que lo exijan. Y en primer lugar, como decíamos antes, hay que proceder a la *crítica externa* de los documentos. Las falsificaciones ya comprobadas a lo largo de varios siglos de investigación, así como las interpolaciones que con alguna frecuencia también se han constatado, exigen del investigador una actitud crítica ante cualquier fuente. Actitud que no debe ser de sistemática desconfianza, sino de deseo de la autenticidad de los documentos, tanto por sus características formales como por las circunstancias en que ha sido posible su conocimiento.

De cualquier documento hay que tener seguridad de su autor, y de la fecha en que se hizo. En cuanto al autor, las dudas pueden ser varias. Desde el caso en que un documento lleva firma y ésta es legible hasta la situación de ignorarse completamente el mismo. En la primera situación, aparentemente sencilla, hay que cerciorarse de si la firma es verdadera o falsa, o incluso después de comprobar que es verdadera,

tratar de indagar si no fue puesta allí «casualmente». Un informe sobre datos escolares en una zona puede presentarse a la firma de una autoridad entre otros muchos papeles para que no lo lea, y así poder presentar unos datos que difieren mucho de los reales. O puede haber un decreto, una disposición, que se presente a la firma una vez que han sido cambiados los términos precisos para que tome un matiz distinto al que pensaba la persona que lo va a firmar. Otras veces nos encontramos con obras que durante algunos siglos se han atribuido a determinados autores, y el error ha sido mantenido hasta que alguien se ha preocupado de establecer su auténtica paternidad. En ocasiones una fuente tiene un autor que no sabemos identificar, y las razones, entre otras, pueden estar en que alguien ha utilizado un seudónimo, ya que no le convenía o no podía figurar su verdadero nombre: como ejemplo podemos recordar el de críticas a la situación educativa de un país en momentos en que las autoridades correspondientes no permiten disentir lo más mínimo. Y de ello ha habido muchos casos en la historia, en muy distintas épocas, y actualmente se siguen repitiendo, como es el caso de países sometidos a distintos tipos de dictadura. En fin, no vamos a continuar enunciando todos los casos posibles; basten los citados para hacernos idea de la complejidad e interés de fijar con seguridad el autor de una fuente.

Respecto a la cuestión de la fecha el problema se amplía y las averiguaciones a hacer se complican mucho. De un modo relativo para fuentes modernas, pero agudizándose en las anteriores a la época del Renacimiento. De modo que para aproximarse a una fecha a veces hay que realizar análisis filológicos, aplicar la teoría de los convoyes semánticos, determinar las características del material empleado en el documento, proceder a análisis químicos, etc. Los ejemplos también serían muy numerosos en este aspecto. Mejor es decir la importancia que tiene la seguridad del tiempo en el que se elaboró la fuente, sobre todo para conocer el contexto histórico-pedagógico en el que se produjo.

Otras preguntas a las que debe responder la crítica externa son también las del lugar de la fuente, cómo, en qué condiciones se hizo, qué ha pasado con ella hasta llegar a nosotros. En el caso de no existir el original habrá que hacer un estudio comparativo de las posibles copias. Y, por supuesto, cuando se nos ofrezca con facilidad una copia, pero hay posibilidades de llegar al original, no hay que dudar en bus-

car éste. Y si los datos los obtenemos de libros, habrá que cotejar el origen de los mismos, porque posiblemente en un principio se pudieran cometer errores por falta de perspectiva u otras razones, que luego se han mantenido bajo distintos enfoques que nos los hacen aparecer como verídicos.

También hay que preocuparse por el establecimiento de los textos, bien porque a la fuente le falte algún trozo, o bien porque, tanto si es manuscrita o impresa, las erratas no faltan, aun cuando se trate de ediciones críticas que es en las que más se puede confiar. La experiencia de cualquiera que haya editado unas cuantas publicaciones hará comprender fácilmente esta necesidad. Si después de tres o cuatro correcciones de pruebas, los libros tienen equivocaciones, qué no pasará cuando las correcciones se reducen a una, o bien con obras manuscritas en las que el escribano hacía su labor al dictado, o en las que el copista tenía que enfrentarse con manuscritos difíciles.

### *Crítica interna*

La *crítica interna* del contenido de la fuente, del valor real del trabajo del autor. El análisis de un documento o de un libro bajo este aspecto debe fijarse en varios aspectos de aquellas etapas y fuentes. Por un lado hay que fijar el sentido literal del texto y el sentido real; lo que el autor dice allí en una primera lectura, y lo que realmente quiere decir. El vocabulario, la estructura sintáctica, el estilo literario, las costumbres de la época, el ser y el deber ser de cada período, la posible censura, las relaciones con personajes del momento, etcétera, están determinando un texto de tal forma que si no hacemos una debida interpretación del mismo daremos un sentido muy equivocado a lo que se nos muestra superficialmente.

Pretender transcribir un texto cualquiera, o utilizarlo, sin dar cuenta de su sentido real, es un error muy grave, porque las diferencias, en los puntos que indicábamos antes, en relación con el momento en que nosotros lo manejamos o lo juzgamos suelen ser grandes. Incluso tratándose de textos de nuestra misma época, a pocos años de distancia, o aun el mismo, exige la misma labor. ¿Tiene la palabra *educación* las mismas connotaciones en España, que en Francia, que en In-

glaterra? Más aún, ¿significa lo mismo «escuelas públicas» para un inglés que para un norteamericano, a pesar de expresarse en un mismo idioma? Y dentro de un mismo autor, actual o anterior, ¿da siempre el mismo significado a todas las palabras que usa?; un Hegel, por ejemplo, ¿da el mismo sentido en todas las ocasiones al término *bildung*? ¿No estamos en estos momentos rectificando el significado del término filosofía no para nosotros, sino para los griegos?

Por otra parte, en torno al autor y al acontecimiento sobre el que escribe, hay que dejar en claro otros aspectos más. Uno de ellos sería si estaba *capacitado* para hacerlo y cómo lo ha hecho. Aquí se puede incluir, por ejemplo, la cuestión de las cifras que se encuentran en varios documentos. ¿Las conocía de primera mano el autor, o transcribe las de otro documento sin comprobar su autenticidad? En el caso de la demografía escolar, por ejemplo, ¿nos podemos contentar con las cifras del censo de Floridablanca?, ¿es que nos bastan las de los primeros anuarios estadísticos posteriores a 1857?, ¿no nos surge ninguna duda, refiriéndonos a la actualidad, cuando documentos de distintos organismos, pero del mismo Gobierno, como a veces pasa con el I.N.E. y el Ministerio de Educación y Ciencia, nos ofrecen cifras distintas para un mismo epígrafe, para un mismo indicador?, ¿es que los números que maneja Gil y Zárate en *De la instrucción pública en España* no están «manipulados» u «optimizados» para justificar el éxito de sus gestiones en la enseñanza pública española? Y pasando a otras dudas que es preciso disipar en una investigación, ¿nos da el autor cuenta completa de un acontecimiento?, ¿está capacitado para hacerlo? Un ejemplo puede ser el informe sobre una visita a una institución docente, ¿quién la hace?, ¿qué sabe sobre lo que visita?, ¿abarca todos los aspectos ese informe?

Por supuesto, hay que intentar comprobar la *sinceridad* del autor en la fuente, la falta de la misma puede ser premeditada por él, pero otras veces se debe a situaciones generales en que se encuentra, o a otros motivos. En el caso de libros, la confrontación entre dos ediciones separadas por el tiempo o por el lugar, nos advierte de este peligro. También debemos preocuparnos por la *exactitud* del texto que se analice, porque aun en una línea total de sinceridad, el autor puede ser que no ocupara la mejor posición para hacer un relato justo, o bien que lo presenciara con merma de facultades de algún tipo, y, en mu-

chos casos, que sus concepciones le empujen sin darse cuenta a dar una versión unilateral de los hechos, aunque él obre con la mayor honradez posible.

Finalmente apuntaremos que una técnica para comprobar algunos de los aspectos acabados de mencionar, consiste en la confrontación de diversos testimonios. Pero sin que nunca el que no exista más que una «versión» de los hechos nos lleve por desconfianza a despreciarla, cuando a lo mejor se trata del descubrimiento de una fuente bastante importante.

Respecto a la diversa naturaleza de los documentos, no existen problemas en cuanto a las actividades de crítica interna y externa que acabamos de mencionar, ya que variando tan sólo en algunos casos las técnicas a aplicar, todos ellos exigen el mismo tipo de análisis histórico-pedagógico. Cosa distinta es problemas particulares que surgen según ese carácter de la fuente. Puede ilustrar esto el recordar que los documentos sonoros admiten una manipulación muy difícil de advertir posteriormente, porque falsificación se puede dar —y es curioso que cada día es mayor— en cualquier caso, pero hay técnicas o actuaciones de equipos de expertos que pueden llegar a detectarlas cuando se trata de otros documentos.

Como última consideración en torno a la crítica, es interesante recordar que las distintas operaciones que comporta no se deben entender como una sucesión rígida de partes, al modo del proceso de fabricación standard de un automóvil, sino como actividades que se pueden simultanear, y cuyos resultados irán modificando y basando análisis posteriores.

#### ESTRUCTURACIÓN DEFINITIVA DEL TRABAJO

Establecidos los documentos correspondientes, llega el momento de hacer revisión del planteamiento de la investigación.

Ahora hemos podido verificar nuestras hipótesis del principio, con la seguridad que dan las fuentes ya fijadas. Lo normal es que la corrección de aquellas hipótesis un tanto aventuradas se haga imprescindible. Los conocimientos sobre el tema, y las nuevas posibilidades que

se nos ofrecen, nos empujarían a desechar la teoría del principio, y en cambio nos exigirán establecer ya unas hipótesis definitivas para cuya verificación estamos ahora debidamente preparados.

Esto nos conducirá consecuentemente a una estructuración definitiva de la construcción histórica, en la que el criterio histórico y el pedagógico presidirán el sentido que le debemos dar. Los porqués, y las relaciones con antecedentes y consecuencias, se formularán ya racionalmente, y conoceremos con más rigor lo que realmente debe aportar nuestro trabajo. La corrección de toda la investigación, aun cuando suponga tener que dar algunos pasos atrás, se hace necesaria.

#### LA EXPLICACIÓN HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

Las fases de la investigación recorridas hasta el momento no permiten hablar de historia. Una colección de fuentes, por supuesto analizadas críticamente, no deja de ser más que eso, una colección. Más aún, una lista de hechos histórico-políticos tampoco culmina una investigación histórica. Es preciso avanzar un paso más, al que nos vamos a permitir denominar explicación histórico-pedagógica.

Existe al respecto un problema claro de terminología, ya que distintas autoridades en la materia hablan de interpretación histórica, otros distinguen entre interpretación y explicación, algunos utilizan el término explicación, y otros sólo mencionan formulación de hipótesis. A esta lista hay que añadir el término clásico de hermenéutica, así como la utilización ambigua de «síntesis histórica», tanto para designar la interpretación y la construcción histórica, como para darle un sentido restringido al referirla únicamente a manuales.

Si he usado el término «explicación» ha sido porque lo creo más explícito, además de por la tendencia actual en varios historiadores a utilizarlo. Además, de esta forma se puede aclarar que hacer historia no se refiere, como algunos piensan, solamente a una lista bastante mecánica de causas. A la vez, no surgen ambivalencias para la palabra «interpretación», que se encuentra como una de las partes de la crítica y también en la hermenéutica.

De hecho, lo importante es consignar la necesidad de una explicación histórico-pedagógica de los hechos. Considerados aisladamente hasta este punto de la investigación, hay que pasar después a relacio-

narlos y a establecerlos en el contexto histórico-educativo en el que se han producido. Siguiendo a Braudel, habría que predicar más, estudiar los que son de corta, de media o los de larga duración.

El desarrollo actual de las ciencias de la educación nos ayudará a formular las *hipótesis* más convenientes para aclarar las contradicciones que hayan surgido en la investigación o bien para un conocimiento científico de la época que estudiemos. Es cierto que la pedagogía es una ciencia reciente, mientras que la educación se remonta a los tiempos más lejanos, con lo que podrían surgir problemas de distinta índole en esta elaboración de la historia; pero con el auxilio de otras ciencias, y de la misma Historia, se pueden resolver esas dificultades.

Por otra parte, si estamos convencidos de que la historia es una, aunque por razones ya dichas se justifican los estudios sectoriales, se deben relacionar los hechos educativos con el *contexto general* de una sociedad o una cultura, tanto en el momento en que se dan como en su gestación o en su desarrollo posterior. En esos contextos hay una serie de *factores en constante interacción*, e interesa mucho el conocimiento de los mismos, así como principalmente las múltiples relaciones entre ellos y la educación. De esta forma se irá completando la explicación del hecho histórico-pedagógico.

Podemos recordar que se han intentado varias formas de explicación, aunque no todas se puedan admitir. Mediante la *generalización*, por ejemplo, podemos avanzar bastante en historia de la educación, formulando juicios sintéticos a partir de la constatación de varios hechos particulares; pero teniendo presente que corremos el riesgo de que en el camino de lo particular a lo general, lo que se ha llamado «falsa inducción» nos conduzca a precipitaciones que investigaciones posteriores más extensas o profundas invaliden. En realidad, estaríamos ante el manejo de unas hipótesis que por insuficiente verificación se admiten como válidas en un momento determinado, para ser desechadas más tarde. Algo parecido sucede al utilizar el procedimiento de la *analogía*, por encontrarnos ante hechos que muestran algunas semejanzas y a los que buscamos la misma explicación histórica; comprobaciones posteriores también nos pueden llevar en muchos casos de estos a enseñarnos que aquellas semejanzas eran accidentales, y que por tanto nuestra explicación no tiene sentido.

En cuanto a las *tipologías*, ya dijimos en su momento que han

prestado un gran servicio a los historiadores, pero no a la Historia, porque todas ellas caen en un determinismo que nuestro concepto de hombre no nos permite aceptar.

#### LA EXPOSICIÓN

La redacción de los resultados de la investigación constituye una parte de la misma, y a la vez un deber que tenemos para con los estudiosos de la educación y para con la sociedad en general.

Esas dos razones condicionan algunas de las características de la exposición histórico-educativa. Por un lado exigen un gran orden en su *estructuración*, orden que quedará establecido, por supuesto, por la misma naturaleza de la investigación realizada, así como por el carácter histórico-pedagógico de tal exposición. De otro, reclaman un *estilo literario* cuidado, atractivo y claro. Lo que no es incompatible, sino todo lo contrario, con un rigor extraordinario en las *citas* a pie de página, en los nombres, en los títulos, en las posibles cifras.

En la mayor parte de los casos, un *índice* general, otro analítico y otro onomástico completarán dignamente la publicación de la obra. Publicación de la que un investigador no debe descuidar los detalles de *edición* hasta que sale a luz.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, CARTER J., *How to Locate Educational Information and Data*. 1935.
- ALMOND, GABRIEL A., y VERBA, SIDNEY, *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid, Euramérica-Fundación Foessa, 1970.
- AYDELOTTE, WILLIAM O., «Quantification in History», en *American Historical Review*, LXXXI, april 1966, págs. 803-825.
- BEST, J. W., *Cómo investigar en educación*. Trad. de Gonzalo Gonzalvo Mainar, Madrid, Ediciones Morata, 1974.
- BRICKMANN, WILLIAM W., *Guide to research in educational history*. New York, New York University Bookstore, 1949.



- BRUNET et PLESSIS, *Explications de textes historiques de la Revolution au XX<sup>e</sup> siècle*. París, Armand Colin, 1970.
- BUNGE, MARIO, *La investigación científica*. Trad. de M. Sacristán. Barcelona, Ariel, 1970.
- CARDOSO, C. F. S., y BRIGNOLI, H. P., *Los métodos de la Historia*. Barcelona, Grijalbo, 1976.
- CAZENEUVE, J.; BALLE, F., y AKOUN, A., *Guía del estudiante de sociología*. Trad., presentación y apéndices de Faustino Miguélez, Barcelona, Península, 1974.
- COHEN, M., y NAGEL, E., *Introducción a la lógica y al método científico*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1971.
- DALEN, D. B. VAN, y MEYER, W. J., *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- DELORT, ROBERT, *Introduction aux sciences auxiliares de l'Histoire*. París, Colin, 1969.
- FLOUD, R., *Métodos cuantitativos para historiadores*. Madrid, Alianza Editorial, 1975.
- FONTANA, J., *La Historia*. Barcelona, Salvat G. T., 1975.
- FORNACA, R., *La ricerca storico-pedagogica*. Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- FOSKETT, D. J., *How to find out: educational research*. Oxford, Pergamon Press, 1965.
- GALINO, A., «Pedagogía e Historia», en *Enciclopedia de la nueva educación*. Madrid, Apis, 1966. Tomo I.
- GARRAGHANN, GILBERT J., *A guide to historical method*. New York, Fordham University Press, 1946.
- GARZA MERCADO, A., *Manual de técnicas de investigación*. México, F.C.E., 2.<sup>a</sup> ed., cor. y aum., 1971.
- GOFF, J., y NORA, P. (dis.), *Faire de l'Histoire*. I: Nouveaux problèmes. II: Nouvelles aproches. III: Nouveaux objets. París, Gallimard, 1974. 3 vols.
- GOOD, H. G., «Relations between historical and scientific research in education», *Education*, LII, september, 1931, págs. 4-7.
- HEPWORTH, P., *How to Find Out in History*. Oxford, Pergamon Press, 1966.
- HOCKETT, H. C., *Introduction to Research in American History*. New York, The Macmillan Co., 1931, 168 págs.

- KUHN, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*. México-España, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- KULA, W., *Problemas y métodos de la historia económica*. Barcelona, Península, 1974.
- LANDSHEERE, G. DE, *Introduction à la recherche en éducation*. París, Colin-Bourrelier, 1971.
- LEVINE, SAMUEL, y ELREY, FREEMAN, *A programmed introduction to research*. Belmont (California), Wadsworth Publishing Company, Inc., 3.<sup>a</sup> ed., 1970.
- MARCZEWSKI, J., *Introduction a l'Histoire quantitative*. Genève, L. Dror, 1965.
- MOCHLMAN, A. H., *A Guide to Computer-assisted Historical Research in American Education*. Univ. of Texas Press, 1970.
- MOULY, GEORGE J., *The Science of Educational Research*. 2.<sup>a</sup> ed. New York, Van Nostrand Reinhold Company, 1970.
- NAGEL, ERNEST, *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation*. New York, Harcourt, Brace and World, 1961.
- PARDINAS, FELIPE, *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México, Siglo XXI, 3.<sup>a</sup> ed., 1969.
- PIAGET, J., y otros, *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid, Alianza, 1973.
- PLANCHARD, EMILE, *La recherche en pédagogie*. Louvain, Nauwelaerts, 1968.
- POINCARÉ, H., *La ciencia y el método*. Versión de Eduardo Cazorla. Madrid, Gutenberg, 1910.
- POPPER, KARL R., *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Ediciones Tecnos-Estructura y Función, 2.<sup>a</sup> reimpresión, 1971.
- REISNER, E. H., «The History of Education as source of fundamental assumptions in Education», en *Educational Administration and Supervision*, XXIV, september, 1928, págs. 378-384.
- SALMON, P., *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*. Barcelona, Teide, 1972.
- SAMARAN, CHARLES, y otros, *L'Histoire et ses méthodes*. Enciclopedia de la Pléiade. París-Bruselas, 1961.
- SELIGMAN, E. R. A., *The Economic interpretation of History*. New York, Columbia University Press, 1922.

- SJOBERG, G., «The Comparative Method in the Social Sciences», en *Philosophy of Science*, vol. 22, n.º 2, april 1955, págs. 106-117.
- TRAVERS, ROBERT M. W., *An introduction to educational research*. New York, The Macmillan Co.; London, Collier-Macmillan limited, 2.<sup>a</sup> ed., 1964.
- TUÑÓN DE LARA, M., *Metodología de la historia social de España*. Madrid, Siglo XX, 1973.
- VERA, ASTI, *Metodología de la investigación*. Buenos Aires, Kapelusz, 1968.
- WISE NORDBERG, R., *Methods of research in Education*. Boston, Dc. Heath, 1967.