



## &lt;Artículo&gt;

El método histórico aplicado a la investigación educativa<sup>1</sup>

Isidora Sáez-Rosenkranz

Fecha de presentación: 27/11/2015

Fecha de publicación: 06/07/2016

## //Resumen

El siguiente artículo propone el uso del método histórico para el análisis de fenómenos educativos. En tanto que estos forman parte de la dimensión social, el método histórico también es apropiado para analizarlos. El artículo comienza explicando en qué casos es útil para la investigación educativa; aborda a continuación algunos principios sobre el método histórico para concluir con los diferentes pasos y procedimientos involucrados.

## //Palabras clave

Historia, metodología, fuentes primarias, tiempo histórico.

## // Referencia recomendada

Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 106-113. Doi: 10.1344/reire2016.9.2927.

## // Datos de la autora

**Isidora Sáez-Rosenkranz.** Instituto de Ciencias de la Educación y miembro del grupo DHIGECS, Universidad de Barcelona. [Isidora.saez@ub.edu](mailto:Isidora.saez@ub.edu)

<sup>1</sup> Este artículo deriva de los siguientes proyectos financiados: I+D+i EDU 2012 37909 y Recercaixa 2012ACUP00185, IP: Jaquín Prats Cuevas.

## 1. ¿Cuándo emplear el método histórico a fenómenos sociales?

La selección de un determinado método es una decisión epistémica, puesto que implica un cierto enfoque respecto a “la naturaleza y la forma de sistemas con que se obtiene conocimiento sobre las personas y los elementos significativos para ellas” (Ruiz-Bueno, 2009, p. 97). Esto implica, como en toda investigación, tener claridad en las preguntas y objetivos, a la vez que una consciencia ontológica sobre el tema de estudio.

Pese a ser la forma de indagación que se emplea en la ciencia histórica, la metodología histórica también se utiliza en estudios sobre Historia de la Educación, y al mismo tiempo, es útil para analizar otras temáticas cuando se cumplen los tres principios siguientes:

- Explicar fenómenos (Duby, 1994), buscando sus causas y no solo limitándose a su descripción. La ciencia histórica no pretende realizar meros relatos que reconstruyan el pasado, sino analizar la multiplicidad de causas que permiten explicar un determinado fenómeno social.
- Contemplar el contexto social en el que se produce el tema a estudiar (Braudel, 1980). Los fenómenos sociales, entre ellos los educativos, no solo son consecuencia de causas directas, sino de otras de largo alcance y de diversos tipos (culturales, económicos, sociales, políticos, etc.) y se sitúan en determinadas coordenadas de espacio y tiempo. Considerar el contexto en el que se inserta el tema investigado permite dotar de mayor densidad a la explicación, puesto que en Historia no se busca la generalización, sino la explicación de casos particulares de un momento y un lugar determinado.
- Considerar que solo se pueden explicar ciertas situaciones, incluso las pasadas, a la luz de su propia realidad. No es posible entender el pasado con los sistemas simbólicos del presente. Eso significa asumir el contexto en el que se producen para comprenderlos en una dimensión ponderada.

En aquellos casos en los que la perspectiva de investigación cumple con los principios recién enunciados podemos emplear la metodología histórica, siempre y cuando se cumpla con la suficiente disponibilidad de fuentes (evidencias). La Historia construye su conocimiento a partir de vestigios (Le Goff, 2005) producidos en el contexto del fenómeno estudiado. A ellos se les suele llamar fuentes primarias (escritas, visuales, orales, entre otras). Ahora bien, también considera construcciones discursivas posteriores o fuentes secundarias, entre las que se incluyen estudios sobre el tema. Para Ivo Mattozzi (2004), estas últimas “no son simplemente ‘fuentes secundarias’ que sólo proporcionan datos e informaciones, sino también conceptualizaciones, problemáticas, explicaciones, valoraciones, etc.”(p.40) que facilitan la aproximación al tópico estudiado.

Por tanto cualquier tema educativo puede emplear la metodología histórica, pero concibiendo dicha realidad como un producto de un contexto específico (en relación con otros o no) situado en unas determinadas coordenadas espacio-tiempo y para cuyo análisis se dispongan de fuentes suficientes. De esta manera, esta metodología podría ser útil para explicar una determinada cultura educativa, caracterizar sistemas educativos o plantear investigaciones en una perspectiva temporal más amplia.

## 2. Cuestiones previas a la aplicación del método histórico

La Historia como ciencia, y en consecuencia la metodología que le es propia, se orienta no solo a la descripción y análisis de los fenómenos sociales, sino también a la búsqueda de explicaciones (Le Goff, 2001). Para ello, Julio Aróstegui (1995) señala que, entre otras cosas, la Historia centra su interés en dos elementos fundamentales. En primer lugar, destaca la centralidad del tiempo como elemento ontológico. No se refiere, no obstante, a un tiempo exclusivamente lineal, cronológico y sincrónico bajo el cual se describen los eventos según fueron ocurriendo, sino que se asocia a un tiempo diacrónico, que permite acercarse en perspectiva amplia y analítica a los distintos procesos sociales. En este caso el foco de atención está en aquello que se ha mantenido relativamente estable con el tiempo (las permanencias), visible cuando se indaga también en aquello que cambia. Sin embargo no es suficiente con evidenciar las regularidades y transformaciones, sino que es necesario dotarlos de su respectiva explicación.

Los seres humanos, en tanto que sujetos sociales, no actúan arbitrariamente, sino que lo hacen gracias a la acumulación de experiencias individuales y colectivas a lo largo del tiempo (Williams, 2000). En este sentido, la explicación de los fenómenos históricos debe rastrearse en sus causas, las cuales suelen clasificarse en dos tipos, a saber, las estructurales y las coyunturales. Así, se buscan tanto los elementos particulares propios de un proceso que derivan en determinadas acciones (coyunturas), como otros más lejanos en el tiempo, que responden a características estables que varían lentamente (estructuras), pero que permiten comprender ciertas realidades sociales.

El análisis de los procesos sociales bajo esta perspectiva considera que las causas (coyunturales y estructurales) son de distinta índole y complementarias, es decir, multicausales, puesto que nunca se pueden explicar cuestiones pasadas o presentes unilateralmente (Braudel, 1980). De esta manera, los fenómenos educativos en tanto que fenómenos sociales, responden también a múltiples factores de larga duración (estructuras) y de corta duración (coyunturas). Ahora bien, dependiendo de las características del tema estudiado, puede el estudio en la predominancia de una o algunas variables sobre otras (Aróstegui, 1995).

En segundo lugar, los resultados se exponen mediante el relato. La capacidad narrativa según Jörn Rüsen (2004) implica la capacidad de interpretar y encontrar un sendero entre los cambios temporales. De esta manera, a la hora de analizar un fenómeno educativo empleando esta metodología, se debe aspirar a superar la relación de hechos y

acontecimientos, centrándose en una exposición de los cambios y las permanencias del tema como eje del relato.

Un ejemplo del empleo de la perspectiva histórica para abordar cuestiones educativas puede encontrarse a lo largo del libro editado por Thomas Popkewitz (2015b), *The "Reason" of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. En el capítulo escrito por Popkewitz (2015a) "Numbers in telling educational truth. Fabrications of kind of people and social exclusion", este autor analiza el rol que juegan los números en los sistemas educativos a través de explicaciones estructurales y coyunturales. Entre las explicaciones estructurales el autor analiza, en perspectiva de larga duración, la aparición de los números en los sistemas educativos desde el siglo XVIII como parte de una cultura tendiente a la objetivación. Para las explicaciones coyunturales, el autor investiga el rol de ciertos números como los resultados de la prueba PISA que conforman un impulso para ciertas políticas educativas. Así, el tema de *los números en educación* tiene elementos rastreables en el tiempo, pero también se ve afectado por cuestiones inmediatas.

### 3. El método histórico y su aplicación a la investigación educativa

El método histórico aborda de forma global todo el proceso de investigación social, desde el planteamiento del problema hasta la exposición de resultados. A continuación se sintetizan dos propuestas metodológicas que resumen más o menos en términos homólogos sus pasos.

Tabla 1.  
Pasos del método histórico

Ciro Cardoso	Julio Aróstegui
Planteamiento del problema	Planteamiento del problema
Construcción del marco teórico y formulación de hipótesis	Formulación de hipótesis
Elaboración del proyecto de investigación	
Documentación: recolección de fuentes	Observación de las fuentes: crítica y análisis
Análisis y procesamiento de los datos	Comprobación de hipótesis
Síntesis y redacción	Exposición de resultados
(Cardoso, 2000)	(Aróstegui, 1995)

- a. *Planteamiento del problema*. En este apartado, es fundamental la delimitación del tema que se quiere trabajar. Esto implica situarlo en unas coordenadas temporales y espaciales, a la vez que en unos límites sociales, políticos, económicos, entre otros (Aróstegui, 1995). En el caso de la investigación educativa es importante asegurarse de que la naturaleza epistemológica del tema permita una aproximación histórica bajo los principios expuestos en la primera y segunda parte de este artículo.

Así, por ejemplo, podrían plantearse investigaciones sobre

- los resultados educativos en una determinada realidad escolar (delimitada espacial y temporalmente),
- el currículum escolar de un país,
- los usos de recursos didácticos en una realidad escolar.

En todos esos casos, cabría enmarcar espacial y temporalmente el objeto/sujeto de estudio y al asimismo contextualizar la realidad educativa. Esto implica considerar los sujetos, la historia de la comunidad/localidad/país, las características de los sistemas educativos en los que se inserta, a la vez que cualquier otra característica o variable que permita individualizar el tema.

En este apartado, a su vez, suelen plantearse los objetivos de la investigación que derivan del problema.

- b. La construcción del marco teórico y formulación de hipótesis.* Este paso debería estar dotado de las teorías y conceptos que sustentan el problema (Cardoso, 2000) o que le han dado respuesta previamente (Prats, 2011), a fin de formular las respuestas tentativas o hipótesis al problema de investigación.

En el caso de la investigación educativa, tendría que contemplar la conceptualización ontológica, epistemológica y operativa del tema y sus principales conceptos, a la vez que las investigaciones previas disponibles cuando las haya, que permitan situar consistentemente la base sobre la cual comenzará la indagación. También es posible proponer las respuestas *a priori* que se intentarán comprobar o refutar con el desarrollo de la investigación.

- c. El trabajo con fuentes.* Los historiadores realizan una búsqueda documental principalmente en archivos y hemerotecas, pero en el caso educativo también son adecuados documentos curriculares y otras normativas que rigen los sistemas educativos, materiales educativos o recursos didácticos, fuentes orales fruto de entrevistas, observación de realidades, entre otras.

Existen varias clasificaciones en torno a la tipología de las fuentes, pero la más comúnmente empleada es la posicional: fuentes directas (o primarias) e indirectas (o secundarias).

Es necesario verificar la capacidad de las fuentes para entregar una información fiable y adecuada para explicar el fenómeno que se quiere resolver. Para ello, Julio Aróstegui ha establecido una serie de procedimientos sencillos que permiten verificar estos criterios a la hora de seleccionar las fuentes que se resumen a continuación

Tabla 2.  
Resumen procedimiento de fiabilidad y adecuación

	Elementos	Procedimientos específicos
Fiabilidad	Autenticidad	Técnicas de datación (estratificación, radiactividad, comprobación de dataciones explícitas). Técnicas lingüísticas (lexicografía, análisis del «estado» de la lengua), erudición literaria y crítica histórica. Análisis de la historia de la fuente.
	Depuración de información	Coherencia interna de la fuente (rastreo de interpolaciones). Comprobación externa de la información. Investigación por encuesta o cuestionarios comparativos.
	Contextualización	Técnicas de clasificación documental. Análisis de «series» o «familias» de documentos. Comparación de fuentes diversas.
Adecuación	Demanda de información	Establecimiento de los tipos de documentos requeridos según criterios taxonómicos explícitos. Cantidad de información precisa. Variedad de los soportes y los contenidos.
	Recopilación documental	Acopio exhaustivo de fuentes. Búsqueda de fuentes contrastables y comparables. Posibilidades de análisis de tales fuentes.
	Selección	Jerarquización de las fuentes. Confrontación con las primeras presuposiciones. Nuevas búsquedas en función del resultado de las confrontaciones.

*Fuente: Aróstegui, 1995, pp. 355-357*

Aplicado al caso educativo, dependiendo del problema de estudio, se comenzará con la búsqueda de fuentes de información que estarán relacionadas directamente con el problema y los objetivos de investigación. En este punto podrían incluirse, por ejemplo, los proyectos educativos de los centros escolares, la normativa pasada y vigente, los recursos didácticos como libros de texto, herramientas digitales, informes de instituciones internacionales, a la vez que el diseño y aplicación de encuestas, entrevistas, pautas de observación de aula, según sean los requerimientos de la investigación. Las fuentes se someterán a los criterios de autenticidad y fiabilidad reseñados previamente con el fin de verificar que sean adecuadas y entreguen la información necesaria.

- d. *La observación, clasificación y análisis de las fuentes.* Una vez que se disponga de las fuentes y estas hayan sido sometidas al proceso de crítica necesaria, se observan, clasifican y analizan. Así, esta fase consiste en el estudio acabado de las fuentes para la extracción de información bajo criterios asociados a la pregunta inicial y a los objetivos que permitan construir un relato coherente que dé respuesta a la pregunta. A la vez que se va realizando el análisis de las fuentes se procede a su interpretación (Cardoso, 2000). Habitualmente los historiadores se



valen de las fichas documentales para realizar su clasificación y análisis que les permita un acceso rápido a los fragmentos a la hora de redactar los resultados. En esta fase es importante ir detectando los cambios, permanencias en permanente diálogo con el contexto del fenómeno estudiado.

Múltiples técnicas u operaciones que realiza el investigador pueden emplearse a la hora de enfrentarse a las fuentes (Aróstegui, 1995), las cuales pueden clasificarse de dos formas. En este sentido, encontramos las técnicas cualitativas (datos expresados de forma no numérica) y las cuantitativas (emplean datos numéricos).

Otra forma de clasificarlas, y de especial interés para la investigación educativa, radica en el soporte de las fuentes a las que se aplique. Se dividen en las de observación documental (fundamentalmente en torno a documentos escritos) y en las de observación directa o aquellas que "construyen ellas mismas los documentos. Son técnicas de muestreo, entrevistas, encuestas, tests, observación participante" (Aróstegui, 1995, p. 362). Esta clasificación no es excluyente, sino más bien complementaria con el resto de las tipologías de técnicas empleadas.

El análisis histórico viene determinado por la pregunta de investigación y su construcción teórica. De esta manera cuando se lee un documento no se busca "captar su sentido superficial, sino que su lectura tiene que estar orientada, y de hecho lo está, hacia la búsqueda de cosas concretas" (Aróstegui, 1995, p. 366). De esta manera, el análisis implica un contraste, agrupación y reagrupación de la información contenida en las fuentes en permanente contraste con la teoría o referentes, que permite una interpretación rigurosa.

El análisis histórico admite complementar distintas técnicas de análisis de fuentes, con lo cual un mismo documento puede ser abordado desde distintas perspectivas arrojando resultados matizados. De esta manera los estudios sobre temas educativos adquieren una perspectiva explicativa que va más allá de la descripción del fenómeno en sí.

- e. *Síntesis y redacción de resultados.* La exposición escrita de los resultados es una parte muy importante del método histórico, pues es el momento en el que el investigador reconstruye desde el presente los hechos, pudiendo incluso ir más allá y dando lugar a conflictos entre uno o varios aspectos del fenómeno estudiado y dar respuestas múltiples a los problemas de interpretación (Mattozzi, 2004). Es importante destacar en este punto que dicho relato debe siempre considerar el contexto del fenómeno en su momento histórico para evitar caer en el historicismo, o juzgar los acontecimientos con los ojos del presente. La interpretación debe estar siempre situada en un espacio-tiempo debidamente explicitado.

Es a través de la narración que los resultados del análisis de fuentes diversas encuentran sentido y significado en un relato coherente (Rüsen, 2006). En este sentido, la redacción se hace valer de los datos presentes en las fuentes y, a diferencia de otras metodologías, permite que se incorporen como parte de la argumentación en el texto. Esto posibilita hacer parte a las fuentes del proceso de exposición, análisis y síntesis de resultados. En el caso de temas educativos, el relato explicativo puede incorporar dentro de la narración fragmentos de normativa vigente, extractos de entrevistas, frases textuales de publicaciones periódicas y también de fuentes secundarias u otras fuentes empleadas.



## <Referencias bibliográficas>

- Aróstegui, J. (1995). *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Braudel, F. (1980). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Cardoso, C. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*. Barcelona: Crítica.
- Duby, G. (1994). Escribir la Historia. *Revista Reflexiones*, 25(1). Recuperado de <http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/index.php/descarga-de-articulos/A%C3%B1o-1994/Edici%C3%B3n-25/Escribir-la-Historia/>
- Le Goff, J. (2001). Prefacio. En M. Bloch, *Apología para la Historia o el Oficio de Historiador* (pp. 9–33). México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la Historia. Modernidad, Presente, Progreso*. Barcelona: Paidós.
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 39–48.
- Popkewitz, T. S. (2015a). Curriculum studies, the reason of "Reason" and schooling. En T. S. Popkewitz (Ed.), *The "Reason" of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education* (pp. 1–17). Nueva York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (Ed.). (2015b). *The "Reason" of schooling: historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education*. Nueva York: Routledge.
- Prats, J. (Ed.). (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 96–110. <http://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenic Development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63–85). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Rüsen, J. (2006). *History. Narration. Interpretation. Orientation*. Estados Unidos: Bergham Books.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Copyright © 2016. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

