

Especificidad y debate en torno a una historia social de la educación

TERESA NAVA RODRÍGUEZ

Departamento de Historia Moderna.
Universidad Complutense de Madrid

I. LAS SENDAS DE LA HISTORIA SOCIAL

Los historiadores, quizá más que otros colectivos científicos, necesitan definir para explicar y explicar a la hora de definir; lo cual es absolutamente necesario en el caso concreto que nos ocupa. ¿Qué se entiende por historia social de la educación y qué entidad cabe atribuirle como ámbito específico de estudio? Con el fin de alcanzar una respuesta razonada, las páginas siguientes nos conducirán desde la reflexión sobre el concepto de historia social hasta los métodos y temática propios de una historia social de la educación, pasando por la justificación del análisis de fenómenos educativos desde perspectivas histórico-sociales.

«... Lo social de la historia social no procede exclusivamente del objeto sino (...) del modo de interpretación y explicación», afirma Santos Juliá¹. Se podría admitir, por tanto, que existen serios problemas a la hora de proponer una definición de la historia social², lo cual no ha impedido la imparable expansión de este «producto intelectual» en las últimas décadas, con autores que se autocalifican de historiadores sociales y numerosos títulos que comienzan con la expresión «historia social de...».

¹ Santos JULIA: *Historia social/sociología histórica*. Madrid, Siglo XXI, p. 24. Esta obra constituye una valiosa síntesis sobre la evolución de ambas disciplinas.

² Las sesiones del I Congreso de Historia Social de España —«Situación y perspectivas de la Historia Social en España»— (20-22 de septiembre de 1990) nos han permitido confirmar este hecho.

Su origen, en cambio, se nos revela claro y diáfano: nace del encuentro, del intercambio teórico y metodológico, entre la historia y las ciencias sociales —economía, geografía, sociología, lingüística, psicología, antropología...— y constituye inicialmente, no una especialización sino una nueva forma de hacer historia. Será su trayectoria posterior la que la lleve por sendas múltiples y plurales. Dado que la sociología no podía ofrecer a la historia un único paradigma teórico, resultó imposible la conformación de una historia social con un marco temático, una metodología y una definición precisas. Todo ello, unido a la propia evolución de las corrientes historiográficas y a una persistente falta de acuerdo entre los investigadores, ha llevado al profesor Santos Juliá a proponer una definición basándose en el trabajo de los llamados historiadores sociales³.

Parece existir un generalizado consenso a la hora de considerar como «historia social» la producción de los «Annales» —Febvre, Bloch, Le Roy Ladurie y generaciones subsiguientes—, otorgándose este mismo calificativo a la historia encuadrada en la tradición marxista británica —Hobsbawm y Thompson—; tampoco podemos ignorar algunas manifestaciones más recientes —desde la década de los sesenta— como es el caso de asociaciones o publicaciones periódicas tan significativas como *Journal of Social History* (Estados Unidos) y *Social History* (Gran Bretaña); revistas que no se sustentan en ninguna tradición teórica o historiográfica específica y que incluyen entre sus responsables individuos, de talante ideológico dispar, volcados en el estudio de objetivos históricos especializados como la mujer, la familia, la ciudad o la medicina.

Hemos hablado de las tres corrientes básicas, pero no se trata desde luego de las únicas; todas ellas coinciden en su preocupación genérica por explicar la sociedad y los hechos sociales⁴, pero se diferencian en sus teorías de la sociedad, en la metodología y en la forma de representación. Siguiendo el orden de exposición anterior —Annales, historiografía marxista británica y «social history» norteamericana y británica— merece la pena destacar que sus objetos son distintos —sociedades totales, procesos de cambio, hechos sociales concretos—; también la caracterización de la causalidad —holística, estructural, cultural— y asimismo lo es el modo de representación, que bascula entre el análisis y la narración⁵.

En la década de los ochenta asistimos a una inmensa proliferación de temas y enfoques agrupables por áreas geográficas (Estados Unidos, América del Sur, Europa Occidental e incluso China). En Francia y en Gran Bretaña se da una notable expansión de la historia de la vida privada, de la vida día-

³ *Ibidem*, pp. 28-32.

⁴ Los hechos sociales son la materia que en último término, y en opinión de Durkheim, la historia ayuda a explicar. E. DURKHEIM: *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta, 1982, p. 8.

⁵ Santos JULIA: *Op. cit.*, p. 35.

ria de grupos sociales populares y de la historia cultural popular. En Estados Unidos alcanzan notable relevancia los estudios históricos sobre etnias, jóvenes o mujeres, al lado de otros centrados en múltiples aspectos de la vida humana, desde el nacimiento a la muerte, pasando por la familia, el ocio el trabajo o la educación. ¿No estaremos eliminando automáticamente la posibilidad de cualquier síntesis o visión global de la historia?

Pensemos por un momento en la situación que nos plantea este rápido recorrido por la evolución de la historia social. La ciencia histórica, en su diálogo con las diferentes ciencias sociales, se ha encargado de dibujar segmentos divisorios que hoy disfrutan de una notoria independencia; no cabe duda de ello en el caso de la historia económica, se da en cuanto a la demografía, y en niveles moderados en torno a la historia de la familia, historia urbana, etc.; son verdaderas parcelas historiográficas que, debido al nivel de desarrollo alcanzado por sus respectivas ciencias de apoyo, se resisten a ser consideradas formas específicas de historia social, aunque sus objetos de estudio sean indudablemente fenómenos sociales⁶.

La tendencia a la delimitación del objeto por el historiador, con la diversificación metodológica que ello comporta, no elimina a nuestro juicio la posibilidad de alcanzar interpretaciones globales del pasado, pero no cabe duda de que una visión molar de la historia —que tiende al análisis particular de los distintos aspectos de las sociedades humanas— pone en peligro o dificulta al menos, la construcción de una historia holística o total.

A los partidarios de tratamientos particulares cabe objetarles, en primer lugar, que su actividad podría desembocar en análisis reduccionistas y deformadores de una realidad social, por naturaleza compleja y diversa en sus manifestaciones. En segundo término, este movimiento tendente a la atomización de la historia en disciplinas autónomas (historia económica, historia demográfica, historia social —y dentro de ella las subdivisiones señaladas—, historia política...) impuesta por la creciente especialización, actúa de hecho en contra de la unidad de la ciencia histórica, puesto que la síntesis entre los distintos campos no siempre se hace.

En realidad tales objeciones pueden constituir un peligro real para el historiador, aunque, desde un punto de vista metodológico, según afirma M.^a del Carmen Benso Calvo⁷, el mejor camino para abordar los procesos históricos es la delimitación precisa del objeto, porque permite profundizar en la investigación y enriquecer su conocimiento, aplicando en cada caso una me-

⁶ Acerca de las relaciones entre la historia y las ciencias sociales véase el trabajo de M. MANDELBAUM: «History and the social sciences», en P. GARDINER (comp.): *Theories of history*. Londres, 1959.

⁷ M.^a C. BENSO: «Notas para un planteamiento de historia de la educación». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 157, 1982, p. 123. La autora es consciente de la importancia del fenómeno educativo y afirma que «la Historia de la Educación, como ciencia social, supone en la actualidad un paso esencial para nuestra disciplina». El escaso número de investigaciones realizadas hasta hoy en esta dimensión, convierte esta iniciativa en un verdadero reto.

todoología adecuada y acorde con los modelos de las ciencias sociales más avanzadas; pero sin abandonar por ello la consideración integral de la historia, de manera que constituya no el punto de partida, sino el horizonte del historiador.

Se trataría de llegar así a la armonización de estas dos posiciones, que, lejos de ser diametralmente opuestas, se complementan. Cabe, por tanto, hablar en sentido holístico de una única ciencia histórica, aunque metodológicamente se proceda a una elaboración de un conjunto de ciencias históricas que sólo en cierto modo podemos considerar como tales disciplinas autónomas; y entre ellas se encuentra la historia de la educación.

II. LA EDUCACION: SU VERTIENTE HISTORICA

Precisar, en primer término, qué se entiende por educación. Siguiendo a la profesora Vico Monteoliva⁸, la educación se ocupa de la preservación de una conciencia social y cultural, así como de la transmisión de una tradición informativa que supone la base de una civilización. Actualmente se piensa que esa conciencia, para ser completa y personalizada, precisa del cultivo de actitudes críticas y creadoras, más que de la aceptación sumisa de formas de pensar propias de generaciones precedentes.

Para Fernando Marcos y Fernando Cortés «la educación es el vehículo que en mayor o menor grado conexas el ser humano con su grupo en trabazón recíproca, y es a la vez el único procedimiento para conseguir que, por esa mutua interdependencia, el individuo se aproxime al ideal del prototipo que la sociedad reclama en cada momento. Por ello toda actuación educativa se encuentra supeditada a las peculiaridades socioculturales y económicas que definen las distintas épocas»⁹. En consecuencia, la historicidad del hecho educativo es innegable, como también lo es su dimensión sociocultural: «... es el hombre quien se educa y es la sociedad quien ejerce las influencias encaminadas a lograr esa educación»¹⁰. Precisar además que la educación, como «función especial y fundamental de la cultura»¹¹ está presente en los primeros estadios de la Humanidad, mientras que la Pedagogía (reflexión sistemática de la educación) aparece en la contemporaneidad; por eso sus respectivas «historias» no se excluyen y habría que aceptar, más bien, la

⁸ M. VICO MONTEOLIVA: *Historia de la Pedagogía e Historia de las instituciones pedagógicas españolas*. Valencia, Ed. Valor, 1977. Cit. por D. SEVILLA MERINO: *Introducción a la historia de la educación*. Valencia, Promolibro, 1986, p. 25.

⁹ F. MARCOS ALVAREZ y F. CORTÉS CORTÉS: *Educación y analfabetismo en la Extremadura meridional (siglo XVII)*. Universidad de Extremadura, 1987, pp. 7-8.

¹⁰ D. SEVILLA MERINO: *Op. cit.*, p. 26.

¹¹ L. ESTEBAN MATEO: «Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación», en *II Coloquio de Historia de la Educación*. Valencia, 1983, p. 1000.

inclusión integral de la historia de la pedagogía (teoría educativa) en la historia de la educación (praxis educativa).

Digamos también que la educación, en su vertiente histórico-social¹², se compone de elementos que, además de ser producto de un contexto histórico concreto, actúan asimismo como agentes dinámicos de transformación y evolución social.

Los primeros trabajos histórico-pedagógicos se elaboran en el siglo XIX por influencia de una corriente que tiende a incorporar la perspectiva histórica a las distintas ciencias, rompiéndose así la tradicional despreocupación de los pedagogos por la historia.

A lo largo del Ochocientos y en las primeras décadas del siglo XIX, son muchos los pensadores que contribuyen al nacimiento de la historia de la pedagogía, proceso que, según Esteban Mateo¹³, la va conformando como ciencia básicamente filosófica y normativa. Hombres como Christian Schwarz, Karl von Raumer, Hermann Schiller, Erwin Rausch, Theobald Ziegler, Friedrich Paulsen, Karl Keuhnbach, Otto Wilmann o Dilthey¹⁴, colaboraron, con distinto grado de originalidad, en el diseño de una concepción de la historia de la pedagogía igual a relato nominal de pedagogos perfectamente identificados con la sucesión cronológica de los sistemas filosóficos. Esto es así, hasta bien entrado el siglo XX, en Italia —donde la pedagogía es una parte de la filosofía y por tanto la historia de la pedagogía se identifica con su homónima filosófica—, Francia¹⁵, con los mismos caracteres hasta la aparición de la Escuela de los Annales, y Gran Bretaña, tal y como lo constatan las obras de Browning (1881), Rusk (1918) o Adamson (1921)¹⁶. Sobran ejemplos, y el más evidente de todos ellos es que todavía hoy la mayoría de los manuales de historia de la pedagogía están elaborados a la manera «tradicional».

En fechas más recientes hay que situar el nacimiento de la «historia de la educación», preocupada por la evolución de hechos educativos e instituciones docentes y centrada inicialmente en temas de historia de la enseñanza e historia escolar: reseñas conmemorativas de efemérides institucionales, biografías de fundadores, directores, maestros... Estos trabajos casi siempre carecían de aparato crítico y solían ignorar los aspectos socioculturales, lo cual facilitaba su empleo como simples instrumentos de proselitismo ideológico y político.

¹² No es nuestra intención pecar de parcialidad; obviamente, la realidad educativa admite muchas otras lecturas interpretativas y relaciones interdisciplinarias.

¹³ L. ESTEBAN MATEO: *Op. cit.*, p. 1006.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 1004-1007.

¹⁵ Recordar las Historias de la Pedagogía de Thery, Paroz y la de Compayré (las tres de finales del siglo XIX).

¹⁶ O. BROWNING: *An introduction to the History of Educational Theories*. London, 1881. R. R. RUSK: *Doctrines of the Great Educators*. London, 1918.

Las vías de escape hacia la renovación se configuran al abrigo de una nueva corriente, de una Historia Social de la Educación que se va haciendo sitio dentro de la Historia de la Pedagogía. Pero, curiosamente, entre sus promotores apenas se encuentran pedagogos, tal y como señala De Wroe-de¹⁷, sino filósofos (Buisson, Liard), sociólogos (Durkheim), o incluso historiadores, por no olvidar la influencia de los Annales. En cuanto a los países pioneros, fueron fundamentalmente Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y, en menor escala, Alemania.

Muchas obras, revistas e instituciones nos permiten confirmar no sólo la existencia real, sino incluso el creciente desarrollo de esta historia social de la educación. Pero no dejamos de detectar cierta falta de definición y, desde luego, una implantación geográficamente muy desigual que arroja, en el caso de España, demasiadas carencias.

III. METODOLOGIA Y OBJETIVOS

Nos centraremos en dos cuestiones básicas: a) el objeto de estudio o materias propias de la historia de la educación¹⁸ y b) su metodología, como fruto del diálogo entre la historia de la educación y las restantes ciencias del hombre¹⁹.

Definir cualquier disciplina obliga a determinar sus campos y métodos, lo que en el caso de la historia de la educación resulta extremadamente complejo. En cuanto a la especificidad de su campo Brickman distingue dos tipos: uno reducido y otro amplio; el primero concierne a ciertas formas institucionales (escuela, colegio, universidad, etc.) para el aprendizaje de las técnicas o la transmisión de los conocimientos, y el segundo engloba todos

¹⁷ M. DE VROEDE: «Tendances actuelles en Histoire de l'éducation», en *Full informatiu de la coordinadora de les Jornades d'Historia de l'educació als Països Catalans*. 1980, I, pp. 3-24.

¹⁸ El campo de la historia, afirma Paul Veyne (*Comment on écrit l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 1973) «está completamente indeterminado» en la medida en que todo lo histórico o todo acontecimiento merece recordarse y que una historia que se quiere total va anexando progresivamente los diferentes dominios del conocimiento, tales como la economía, la sociedad, la demografía o las mentalidades. Dejamos al lector que valore por sí mismo, al hilo de las páginas siguientes, la incidencia de este tipo de formulaciones historiográficas en el área de los estudios histórico-educativos.

¹⁹ Vid. A. LEON: *La historia de la educación en la actualidad*. Paris, Unesco, 1985. Otros trabajos de interés son los siguientes: J. ARTIGAS: «Situación de la Historia de la Pedagogía». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 43, julio-septiembre 1953, pp. 329-344. M.ª C. BENSO CALVO: *Op. cit.* W. W. BRICKMAN: «Theoretical and critical perspectives on educational history». *Paedagogica Historica* (Gante, Bélgica), n.º 1, 1978, pp. 42-83. A. LEON: *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, PUF, 1980. J. RUIZ BERRIO: «El método histórico en la investigación histórica de la educación». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 134, 1976, pp. 449-475.

los tipos, formales e informales, de influencias ejercidas sobre los individuos o sobre los grupos, además de contener todos los factores y todos los resultados del proceso de desarrollo del hombre en la sociedad: ideología, administración, financiación, organización, métodos y contenidos de la enseñanza, efectos de la acción educativa, etc. Asimismo, según dicho autor, cabría extender el campo de la historia de la educación al conjunto de los países y a la totalidad de las épocas, incluyendo la actual²⁰.

Comentaremos también, por resultar enormemente clarificadora, la propuesta que hace al respecto M.^a del Carmen Benso Calvo. Dentro de la historia de la educación reconoce tres esferas temáticas (institucional, científica y jurídico legal), tres historias parciales con una cierta autonomía (historia de las ideas, historia de la política y la legislación escolar e historia de la escuela que incluiría la historia de la enseñanza, y, por último, diversas áreas que son el resultado de la incidencia de múltiples factores en la evolución del hecho educativo: Sociología Histórica de la Educación, Economía Histórica de la Educación, Geografía Histórica de la Educación, Demografía Histórica de la Educación, etcétera.

Aceptando como válidas tanto la segunda definición de Brickman como la reflexión final de Benso Calvo, la historia de la educación podría englobar gran diversidad de temas, que no obstante renunciamos a tratar exhaustivamente prefiriendo remitir al lector a dos trabajos básicos, uno de Antoine Leon, publicado en el año 1985, y la conferencia pronunciada por León Esteban Mateo en el II Coloquio de Historia de la Educación celebrado en Valencia en 1983²¹.

Junto a esa perspectiva de renovación del contenido de la historia de la educación, hay que contemplar importantes cambios de orientación, difíciles de precisar, pero que han abierto el trabajo del historiador a un pluralismo metodológico evidente.

Y si es cierto que el contenido a investigar determina, en parte, el método a seguir, no lo es menos que su elección depende, en gran medida, de la posición ideológica del historiador. En cualquier caso, las referencias siguientes no pretenden más que constatar la incorporación al ámbito histórico-educativo de modelos y métodos propios de las ciencias sociales²²: De la historia económica procede la introducción de conceptos tales como coyuntura o estructura, así como la elaboración de modelos adecuados para su estudio; también el uso de técnicas y métodos cuantitativos y la consiguiente apertura a las fuentes estadísticas que permiten, con la construcción de se-

²⁰ W. W. BRICKMAN: *Op. cit.*, p. 42.

²¹ Las referencias bibliográficas completas se recogen en notas anteriores.

²² D. TANCK DE ESTRADA: «Historia social de la educación, un campo por explorar», en *Revista del Centro de Estructuras Educativas, México*, n.º 2, 1976.

ries homogéneas, ascender del dato a la larga duración a través de la llamada historia serial²³.

Cómo olvidar a su vez el camino abierto por la demografía histórica; muy próxima a la problemática social, ha permitido restituir para el conocimiento histórico el marco cultural y el mapa escolar de amplias regiones, posibilitando estudios comparativos entre las mismas. Investigaciones llevadas a cabo en Francia e Inglaterra han ido reafirmando la idea de que la región es la unidad metodológica de trabajo más adecuada, porque además de facilitar, por su limitación espacial, el trabajo del historiador, permite seguir la evolución de un grupo social en la larga duración y analizar los distintos niveles estructurales. Las fuentes a utilizar, apenas explotadas en nuestro país por los historiadores de la educación, son muy variadas (registros parroquiales, civiles, militares, actas notariales, documentos fiscales...) y por supuesto diferentes según hablemos de una fase preestadística (hasta el siglo XVI), proto-estadística o estadística (tras la generalización del registro civil y de censos realizados con métodos modernos y fiables)²⁴.

La historia de la educación se ha beneficiado igualmente de los métodos y fuentes de la historia social: De sus estudios sobre estructura, movimientos sociales y mentalidades colectivas, en los que se recurre a fuentes diversas (desde documentación escrita, electoral, fiscal o expedientes profesionales, hasta fuentes iconográficas) y de una metodología renovadora que incluye técnicas estadísticas y métodos inspirados en la lingüística; algunos de ellos, como las técnicas de análisis de contenido, las de carácter bibliométrico y el método iconológico²⁵, son valorados por Esteban Mateo como muy apropiados para hacer historia de la educación.

No hay exclusividad metódica, ni heurística, ni didáctica, ni debe haberla. Desde el método erudito, de acumulación de datos, pasando por el analítico, de comparación e interpretación, hasta llegar a las más recientes aportaciones, léase técnicas de documentación automática, semiología histórica etc., lo único que se pone de manifiesto es la conveniencia de no limitarnos a un método, sino más bien de conocer a todos a fondo para una utili-

²³ La historia serial, aun siendo esencialmente económica, acoge campos estructurales, movimientos sociales, demográficos y variables político-ideológicas.

²⁴ Acerca de esta cuestión se puede consultar el artículo de A. MARTINEZ NAVARRO: «Algunas posibilidades de aplicación de la Demografía Histórica a la Historia de la Educación», en *Historia de la Educación*, n.º 1, 1982, pp. 193 y ss.

²⁵ Las técnicas bibliométricas, introducidas en nuestro país por el doctor López Piñero, se plantean como objetivo básico el análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica en una doble línea de indagación: análisis del tamaño y distribución de la bibliografía científica y el estudio de la estructura social de los grupos que la producen y utilizan. La técnica de análisis de contenido se basa en la codificación y explicación de datos verbales y comportamientos, mientras que el método iconológico, cuyo máximo exponente es Panofsky, pretende descifrar, desentrañar y explicar el código de imágenes como portadoras o engendradoras de ideas. Cfr.: L. ESTEBAN MATEO: *Op. cit.*, pp. 1022-1024.

zación interdisciplinaria más adecuada. De hecho la historia educativa puede y debe recurrir, como muy bien destaca Escolano Benito, a hechos y conceptos —nosotros añadiríamos métodos y técnicas— habitualmente manejados por historiadores de otros sectores, para sincronizarse con las tendencias más actuales de la investigación histórica y lograr así profundizar en el conocimiento de las interdependencias que la educación mantiene con otras variables del sistema social. Además, dicho deseo no comporta una desviación epistemológica o metodológica de esta disciplina, sino que responde a la necesidad de fundamentar la explicación histórico-educativa «en contextos más realistas y amplios...»²⁶.

En este marco explicativo ¿cómo podemos definir la historia social de la educación? ¿se trata de una disciplina, un área, una corriente perfectamente delimitada? ¿cuáles son sus orígenes? y qué podemos decir de su presente y su futuro?

Nos parece correcto formular de entrada un paralelismo. Como ya vimos al comentar las relaciones entre historia social y ciencia histórica global, la historia social de la educación puede ser contemplada desde dos puntos de vista. En sentido amplio se trataría de una nueva forma de hacer historia, una alternativa renovadora que reacciona frente a lo que, en opinión de Antonio Santoni, no era más que una prolongación secundaria de la historia del pensamiento filosófico²⁷. Pero en un sentido más estricto cabe hablar de una historia social de la educación que centra su interés en la vertiente más social de la realidad educativa y mantiene un estrecho diálogo con la sociología histórica. Por otra parte, nada impide estadios intermedios de definición basados en experiencias prácticas concretas, y desde luego la distinción anterior no se contradice con la idea que abría el presente trabajo: «lo social de la historia social no procede exclusivamente del objeto sino (...) del modo de interpretación y explicación».

Sin olvidar estos presupuestos veamos qué entidad posee hoy la historia social de la educación en función de sus logros.

Desde los años sesenta irrumpen nuevos aires en la escena histórico-pedagógica. Dos obras, una de Bailyn, publicada en Estados Unidos en 1960, y otra de Gertool²⁸, que ve la luz en París en 1965, son quizá los primeros ejemplos significativos de lo que pronto se da a conocer como historia social de la educación. Otros ejemplos ilustrativos son algunas revistas promovidas por historiadores y pedagogos; por sólo citar dos recordemos la

²⁶ A. ESCOLANO BENITO: *Educación y Economía en la España Ilustrada*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 14.

²⁷ A. SANTONI RUGIU: *Historia social de la educación*. Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981, p. 6.

²⁸ La de Bailyn se titulaba *Education in the Forming of American Society*; la segunda *La condition universitaire en France au XIX siècle. Etude d'un groupe socio-professionnel. Professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 a 1880*.

History of Education Quarterly americana (1961) y la *History of Education* inglesa (1972).

Tras la aparición de la escuela de los Annales (1929) y su aspiración a una historia total, la historia social empieza a ser considerada bandera de renovación y avance historiográficos y ya en la década de los sesenta la historiografía educativa francesa parece alcanzar una mayor concreción temática en torno a la social: van siendo cada vez más frecuentes los estudios de clases y estructuras económicas que incluyen el sistema escolar y la mentalidad, como también las investigaciones que analizan temporalmente la enseñanza partiendo de su consideración como subsistema social. En la otra cara de la moneda aparece la diversificación, porque también a lo largo de estos treinta últimos años, la historia social de la educación cultivada en Francia ha ampliado sus campos de estudio en torno a los siguientes aspectos²⁹: 1) enseñanza y economía; 2) escuela y sociedad; 3) enseñanza técnica y sus variantes agrícola, industrial y comercial; 4) enseñanza secundaria, y 5) enseñanza popular. Y no faltan tampoco iniciativas promovidas por las autoridades científicas francesas con vistas a favorecer y planificar las investigaciones en el campo histórico-pedagógico³⁰.

El caso de Estados Unidos es, sin duda más clarificador. Hoy en día los historiadores de la educación —en la línea de historia social— la conciben como un instrumento de resolución de problemas educativos presentes; no obstante, estudios más recientes nos hablan ya de una bifurcación dentro de este espectro común. Por un lado se ha configurado una corriente «ideológica» que insiste en la necesidad de prestar mayor atención a la ideología de los reformadores escolares³¹, y junto a ella otras dos de plena vigencia: la historia de la educación como historia de la cultura, con Laurence Cremin como figura destacada, y la corriente «radical-revisionista», que, desde una óptica de izquierdas, quiere replantear determinados temas tradicionales del pasado americano, como la problemática de las minorías raciales y étnicas, intentando conectarlos con el nivel de las prácticas y los sistemas educativos.

Pero ¿qué contenidos y carácter presenta la historia de la pedagogía española durante este mismo periodo? y ¿qué cabe esperar de la historia social de la educación en nuestro país?

²⁹ La clasificación ha sido tomada de DE VROEDE: *Op. cit.*

³⁰ A. MAYORDOMO: *Memoria sobre concepto, método y fuentes de la Historia de la Pedagogía*. Valencia. 1983.

³¹ C. F. KAESTLE: «Ideology and American Educational History», en *History of Education Quarterly*, vol. 22, 2 (1982), pp. 123-137.

IV. RESPUESTA DEL MODERNISMO ESPAÑOL

Si la educación es fiel reflejo de la vida y la cultura de un pueblo, y la historia su constatación, la respuesta a las dos preguntas antecedentes tendrá que ser, necesariamente, dificultosa y ambivalente.

El examen de la producción histórico-pedagógica española desde 1877 hasta principios de los años ochenta del presente siglo³² arroja algunas conclusiones significativas. Hasta 1975 se da un claro predominio de estudios *biográficos no exentos de matices hagiográficos y panegíricos*; pero desde principios de los años sesenta se viene advirtiendo un cierto auge de los temas de historia de la educación, en detrimento de la perspectiva filosófica del periodo 1940-1960. Por otra parte, no se puede hablar de historia social de la educación hasta la segunda mitad de los setenta. Nuestro retraso respecto a otros países es palpable y todavía hoy este desfase arrastra consecuencias negativas: de hecho, muchas de nuestras Historias de la Educación permanecen aún ajenas a inquietudes de índole social.

Pese a ello, los historiadores actuales contamos con dos ventajas muy claras respecto a nuestros predecesores. Por un lado el desarrollo alcanzado por este tipo de estudios en países vecinos nos ofrece la oportunidad de aplicar, con las adaptaciones lógicas, enfoques, metodologías y modelos que ya han dado frutos importantes³³. Y en segundo término, como nuestro viaje no ha hecho más que comenzar, tenemos a nuestra disposición un enorme abanico de enfoques, temas y periodos cronológicos, que en algunos casos se encuentran todavía en la más absoluta indigencia.

Todo ello no nos impide reconocer que existe una justificada esperanza y que son muchos los historiadores, procedentes de distintos ámbitos —Medicina, Derecho, Pedagogía, etc.— que han puesto manos a la obra. Recordemos algunos Congresos nacionales e internacionales, celebrados en nues-

³² Análisis realizado por L. ESTEBAN MATEO: *Op. cit.*, pp. 1013-1019.

³³ Comentaremos sólo dos obras significativas:

— Rosemary O'DAY es autora de un trabajo ciertamente modélico y muy a tener en cuenta por parte de los investigadores: *Education and Society 1500-1800. The social foundations of education in early modern Britain*. London-New York, Longman, 1983. Sus atractivos son muchos: su propio título conecta los problemas educativos con los sociales, presenta un marco cronológico ceñido a los siglos XVI y XVII y además forma parte de una colección denominada «Themes in British Social History» que cuenta en su haber editorial con más de una docena de trabajos sobre temas como la familia, la salud, la religión, el ejército, la población y el crimen desde una perspectiva social.

— *A Social History of Education in England*, de John LAWSON y Harold SILVER (London, Methuen, 1973). Incluye capítulos muy sugerentes: «Social change and educational expansion 1530-1640» «Education and Society in Pre-industrial England 1660-1780» o «Education in a changing society 1780-1830».

tro país³⁴, muchas publicaciones, tesis doctorales y colaboraciones en Revistas³⁵.

El análisis, aunque superficial, de toda esta historiografía nos ha permitido perfilar algunas de las cuestiones que en los últimos años han centrado la atención de nuestros historiadores de la educación. El resultado es el siguiente:

- * Instituciones singularizadas (Universidades, centros de primera y segunda enseñanza, organismos de beneficencia, entidades dependientes de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País...)

- * Pensamiento pedagógico. Autores y análisis de obras.

- * Legislación y control político.

- * Alfabetización y escolarización.

- * La enseñanza técnico-profesional.

- * Financiación del sistema educativo.

- * Vida cotidiana en los centros docentes, y

- * La educación de colectivos diferenciados: la mujer, las clases privilegiadas, los indigentes, los clérigos, los militares...

También nos ha sugerido algunas reflexiones. La primera de ellas que nuestra historia social de la educación lo es más por talante, por reconocimiento implícito, que por razones estrictamente temáticas y explicativas, lo cual supone un reto a afrontar de cara al futuro. Por otro lado, desde la óptica del modernismo, hay que lamentar el desequilibrio numérico existente entre las obras centradas en la Edad Contemporánea, mucho más abundantes, y el escaso volumen de las dedicadas a la Edad Moderna, y sobre todo a los siglos XVI y XVII.

La respuesta del modernismo debe ser clara y contundente. Hay que

³⁴ Citaremos únicamente algunos cuyas actas hemos manejado para la realización de este trabajo:

— *II Coloquio de Historia de la Educación. Escolarización y sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)*. Valencia, 1983. Forma parte de una serie de coloquios organizados por investigadores próximos a la Sociedad Española de Pedagogía; se trata de una iniciativa que responde a la necesidad de clarificación de cuestiones de plena incidencia en lo social y, por tanto, en la línea de estudios de historia social de la educación.

— *III Coloquio de Historia de la Educación. Educación e Ilustración en España*. Barcelona, 1984. Con secciones dedicadas a pensamiento educativo, política educativa e instituciones.

— *VII Congreso Internacional de Historia de la Educación*. Salamanca, 1985.

³⁵ Hemos leído con enorme interés diversos trabajos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia con motivo de la conmemoración del bicentenario de la muerte de Carlos III, entre ellos los de Benito ESCOLANO; *Educación y Economía en la España ilustrada* y Carmen LABRADOR HERRAIZ; *La Escuela en el Catastro de Ensenada*. Destacar, por último que Universidades y otros centros de investigación están promoviendo estudios renovadores sobre espacios locales o provinciales; vid. VINAO FRAGO (ed.): *Historia y Educación en Murcia*. Universidad de Murcia, 1983.

construir sin complejos una Historia social de la educación española, cronológica y temáticamente equilibrada; y en cuanto a la forma de conseguirlo, se imponen los contactos interdisciplinares y la adaptación de este área de estudios a las transformaciones globales de la historiografía.

La corriente social en historia de la educación es una realidad; tampoco quedan dudas acerca de la consideración de los «hechos educativos» como legítimo objeto de investigación para los historiadores sociales. Ya es hora de promover en nuestro país el diálogo entre historiadores y pedagogos y de afrontar el futuro con una perspectiva que, al margen de inevitables especializaciones, nos logre reunir a todos dentro de un universo científico común.