

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

De la cronografía a la historia social de la educación

Entrevista a Antonio Santoni Rugiu¹

Georgina María Esther Aguirre Lora²

1 ¿Por qué no todas las historias de la educación se pueden llamar sociales?

Porque no todas tratan los fenómenos educativos como hechos sociales, es decir, como conjuntos de motivaciones, acciones y reacciones de orden material e ideal (también las ideas des-

de esta perspectiva se transforman en hechos) que caracterizan un acontecimiento educativo grande o pequeño en su concreto histórico. Por ejemplo, el surgimiento de la escuela elemental obligatoria: se puede decir que ésta surgió porque el Siglo de las Luces y los grandes iluministas en el siglo XVIII habían sembrado el justo ideal de la instrucción para todos, o bien que el gran desarrollo de la ciencia y de la técnica, siempre en la misma época, habían provocado un aumento de la cultura y por lo tanto de su difusión. Es cierto, pero estas dos posiciones —y muchas otras del mismo género— no explican por qué precisamente en aquella época se había difundido el ideal humanístico, ni por qué la ciencia y la técnica tuvieron un desarrollo tan improvisado y fuerte. Para llegar al meollo, es necesario remitir a un fenómeno complejo y omnicompreensivo, que en aquel entonces fue la revolución industrial, y, de manera más general, el tránsito de un modo de producción artesanal y gremial a otro industrial y libre. Por consiguiente, es necesario observar cómo dialécticamente, y jamás determinista-

¹ Profesor e investigador en el Instituto de Pedagogía de la Università degli Studi di Firenze, Italia. Tiene amplia experiencia como docente, como periodista, como programador y productor en radio y televisión. Durante muchos años fue director de la revista *Scuola e Città*. Actualmente trabaja sobre el argumento relación escuela-mercado de trabajo. Es autor de numerosas publicaciones sobre teoría pedagógica, metodología didáctica, política escolar, etcétera, tanto contemporánea como de carácter histórico. Entre sus obras se pueden citar: *Guida alle scienze dell'educazione*, *Crisi del rapporto educativo*, *Il professore nella scuola italiana; dai primi del '900 alla Riforma Gentile* y *Storia sociale dell'educazione*. A lengua española se han traducido: *Participación estudiantil* (Editorial Nueva Imagen, México) e *Historia social de la educación, primera parte* (Editorial Reforma de la Escuela, Barcelona, 1983).

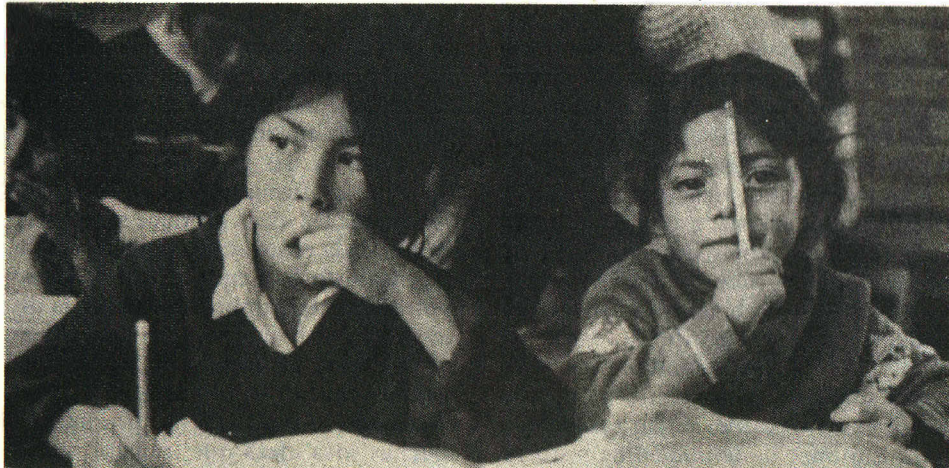
² Investigadora de tiempo completo en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), UNAM.

mente, se fueron transformando las condiciones de vida y las relaciones en las familias, en las comunidades, en las aspiraciones y en las realizaciones accesibles a las diversas clases sociales, al hombre y a la mujer, a los muchachos y a las muchachas, y así sucesivamente. Ciertamente, se puede objetar que no sólo las condiciones de vida real son hechos sociales, sino también los ideales (apenas lo habíamos dicho) y los descubrimientos científicos, desde el momento en que acontecen en una cierta sociedad en un cierto momento histórico observable, serían suficientes para legitimar la definición de *historia social*. Se puede decir que la revolución industrial comprende también el surgimiento del pensamiento iluminista, pero no al revés. Y esto también es válido para el desarrollo de la ciencia y de la técnica; como quiera que sea, lo importante es presentar estos diversos hechos conexos entre sí, así como están conexos con el desarrollo histórico efectivo. Al final, si no lo hace el historiador, será el lector el que establezca cuál de los hechos sociales expuestos es el que resulta el más importante, el más radical. Pero si yo presento el desarrollo de las ideas iluministas por sí mismas, o de los varios y sucesivos descubrimientos científicos y de las invenciones tecnológicas sin relacionarlos —como casi siempre sucede en los textos escolares— con las transformaciones históricas contemporáneas, haré todo, pero no una *historia social* de la educación.

Un enfoque a partir de la historia social descubre un dato fundamental hasta hoy jamás desmentido: los modelos educativos tienen siempre raíces en el pasado; la educación es de por sí un acontecer conservador, y no podía ser de otra manera: la ilusión de una edu-

cación que sea de por sí un instrumento innovador o revolucionario presenta una contradicción de base: la formación es, tendencialmente, la conformación del futuro en relación con el pasado, a través del presente. Me parece que esto lo afirma también Clause: la historia de las ideas produce siempre la ilusión de la renovación, porque siendo el pensamiento de cada filósofo diverso a otros se intercambia fácilmente la diversidad por la innovación. Quiero decir que, para los efectos de la transformación educativa, no sólo el tipo de educación occidental ha propulsado muchas más ideas que transformaciones concretas; por ello, para comprender el periodo, es absolutamente necesario restablecer la conexión más pertinente entre hechos y movimientos, ya que de otra manera existe una cortina de humo que cubre el campo aún antes de que pueda ser analizado. Ésta es una de las cosas que una historia de las ideas no da jamás.

La historia ideológica o de las ideas es, ciertamente, legítima; no sé si sea científica o no, pero considero, a final de cuentas, que tiene dos grandes limitaciones: una es que trabajando sobre el hilo de las ideas se pierde gran parte de los hechos. La historia de las ideas rara vez baja del cielo a la tierra, y cuando lo hace es para ocuparse preferentemente de la escuela, y de manera reduccionista. La otra gran limitación consiste en falsear aquello que realmente sucedió; así, leyendo en continuidad a los grandes pensadores, que nos hacen aparecer la pedagogía como filosofía de la educación, se tiene la impresión de que todo aquello que se ha verificado surge de su cabeza. De hecho, la ideología no transforma nada, sólo ofrece la ilusión de movimiento a una realidad que ella misma opaca.



2. Según usted, ¿cuáles han sido en el pasado los enfoques en la historiografía de la educación?

En general, los enfoques más frecuentes han sido dos; aquel que describía la historia de las instituciones educativas (escuela, asilo, institutos de caridad, colegios, etcétera), pero sin suficiente relación con el acontecer social, como se dijo antes. En Italia, pues, ha dominado durante mucho tiempo la historiografía de tipo idealista que presentaba el desarrollo de la educación en el tiempo, únicamente como ilusión del pensamiento pedagógico, intencionalmente separado del proceso histórico-social. Tal encuadre genera por lo menos dos fuertes vicios de perspectiva: primero, ya lo mencionamos, nos lleva a pensar que han sido las visiones pedagógicas de Platón, Rousseau, Froebel, Pestalozzi o cualquier otro las que han promovido el desarrollo educativo, y por lo tanto que también en el campo educativo la realidad ha sido creada por el pensamiento; segundo, consecuencia del primero, que ha existido siempre una estrecha sucesión

temporal entre pensamiento creador y realidad creada. Así, por ejemplo, se nos deja creer que Rousseau fue el creador de la educación moderna desde el siglo XVIII, mientras que, de hecho, la influencia del Rousseau pedagogo se desarrolló mucho más tarde, a principios de nuestro siglo, cuando ya los rasgos de la educación moderna estaban claramente delineados. Ahora ninguno, que yo sepa, hace historia idealista de la educación ni de la pedagogía. Pero en las escuelas y en los institutos magisteriales italianos el programa de enseñanza, trazado por el ministro y filósofo idealista Giovanni Gentile en 1923, está aún hoy encuadrado idealistamente, e incluso la carrera de pedagogía, instituida también durante la hegemonía idealista, conserva aún pesados condicionamientos de aquel encuadre.

3. Sobre este asunto existe hoy un debate en Italia, ¿cuál es?

Desafortunadamente no podemos decir que se dé mucha atención a la inves-

tigación histórico-pedagógica, y por lo tanto tampoco se da un fuerte debate sobre este asunto. Sin embargo, entre los no numerosos interesados se está desarrollando un discurso, a mi manera de ver muy estimulante, sobre los criterios historiográficos en materia de educación; y entre los exponentes de la historia social de inspiración marxista se discute hasta qué punto la llave ortodoxa sea válida, o bien aquella gramsciana, o preferentemente aquella ecléctica que combina algunas lecturas marxistas —no necesariamente marxianas— con otras diversas. El congreso efectuado en Cosenza, Italia, en 1982, sobre los problemas epistemológicos y metodológicos de la investigación histórico-educativa, cuyos trabajos fueron ahora publicados por el editor Pellegrino, fue una óptima ocasión para detectar el estado actual del debate, que sirve como punto de partida para ulteriores estudios sobre este discurso aún abierto, y susceptible de desarrollarse a corto plazo, particularmente si se logra llevarlo a confrontaciones a nivel europeo y extraeuropeo. Pienso que una confrontación con estudiosos de América Latina, por ejemplo, sería del máximo interés.

4. ¿Cómo se puede hacer una historia social de la educación?

De maneras diferentes y con cortes diversos. Lo importante es que el desarrollo de los hechos educativos, vistos en pequeñas o grandes dimensiones, o encuadrados en breves o largos periodos, no sea deducido de otros conceptos o cuadros explicativos generales, sino visto y reconstruido en sus relaciones con la transformación social del momento en su conjunto. No he dicho que

se logre, como en todas las investigaciones, y particularmente las históricas, pero se debe lograr.

5. En una historia social de la educación, ¿cuáles son los riesgos y los límites?

Diría que no existen riesgos ni límites específicos en una historiografía social de la educación. Ciertamente, no basta con decir que se hace historia social para estar seguros de que saldrá un buen trabajo, y no basta con hacer referencia a esta etiqueta para legitimar cualquier interpretación. Me parece que el mayor riesgo es aquel de no representar siempre la complejidad de los elementos histórico-sociales o de no devanar las frecuentes contradicciones que éstos presentan. Cuanto más nos acercamos al corazón de la vida social, a su cotidiana aventura, más se corre el riesgo de ser dispersados por diez mil reclamos: pero ¿cuáles serán aquellos solamente sugestivos y cuáles aquellos más auténticos y fundados? Atención entonces a no escoger siempre entre estos últimos aquellos que avalan la línea que más nos convence o aquella que resulta más pertinente a nuestra interpretación. El *olfato* historiográfico puede ayudar, pero con la condición de verificar siempre con un análisis riguroso, y diría que casi sin piedad, las selecciones hechas por instinto o por simpatía. Finalmente, existe el límite de que la historia social de la educación no puede ir más allá de sí misma. Quiero decir que no será jamás la historia de las instituciones (aunque se tratará frecuentemente su desarrollo), como no será jamás la historia de las ideas pedagógicas, ni la historia de los métodos y de los enfoques formativos y didácticos, y ni siquiera todos éstos metidos juntos, los

que agoten el espacio de la historia social de la educación. De todas estas cosas se hablará en nuestra historia social y se hablará también de otras cosas, pero de un modo particular, con un corte del todo peculiar; ver todo esto en desarrollo y en cuanto se puede relacionar o no se puede relacionar con las tendencias vigentes o en vía emergente en la sociedad en el momento preciso que se toma en consideración.

6. Según lo que entiendo, usted implícitamente establece una diferencia entre pedagogía, educación y metodología y didáctica; ¿puede explicarla mejor?

La diferencia existe y me parece que es bastante clara, por lo menos a mis ojos: la pedagogía puede ser vista como el conjunto de las normas directivas de las instituciones o de las técnicas formativas, normas teóricas o prácticas, generales o particulares; la educación, en cambio, es el complejo de los hechos formativos reales públicos y privados, individuales y colectivos, convergentes y divergentes, provenientes de los modelos dominantes en una cierta época o situación histórica. La metodología y la didáctica, y en el sentido más moderno incluso la tecnología de la educación, hacen referencia a las modalidades y a las prácticas que se imprimen a los procesos formativos con el objeto de lograr los mejores resultados con la menor dispersión posible. Me parece evidente que de los tres conceptos el más totalizador, el que más abarca, es la educación; en efecto, ésta contiene a la pedagogía y a la metodología, pero no al revés. He aquí por qué la referencia más amplia y más esclarecedora se tiene hablando de *historia social de la educación*. Natural-

mente, se puede intentar también una historia social de la pedagogía o de la metodología, pero cada una de ellas no sería más que un aspecto de la historia social de la educación, aspecto de por sí poco esclarecedor. La historia tradicional en este campo era únicamente pedagógica, como se había señalado antes, porque trataba solamente los preceptos generales y las teorizaciones normativas inspiradas en un pensamiento filosófico o en una ideología religiosa o político-social. En conclusión, se puede decir que entre *pedagogía y educación* existe la misma relación que existe entre medicina y salud, entre ciencia o investigación sanitaria y efectivas condiciones patológicas de los individuos en-singular y de la población en su conjunto.

7. Según usted, ¿cómo se puede formar un investigador en el campo?

No es fácil. Concurren, por lo menos, dos actitudes fundamentales: la del estudioso de la historia y la del estudioso de los hechos educativos. Por consiguiente, podemos distinguir una formación por lo menos en dos planos: el plano del historiador y el plano del pedagogo, como llamamos aún en Italia al investigador y también al operador en el campo de la educación. Pero a su vez, los dos componentes van precisados en términos de que de la actitud histórica estaría bien desarrollar principalmente los instrumentos de investigación que más iluminen las relaciones de tipo económico e ideológico-político, mientras que de la actitud pedagógica, digamos, se desarrollan sobre todo los conocimientos y la sensibilidad relativos a las instituciones, a las necesidades formativas, a los modelos educati-

vos hegemónicos, a la relación entre curricula formativos y actividades de trabajo y comunitarias, y otras más.

Naturalmente, tanto la actitud histórica como la pedagógica van afinadas a partir de implicaciones con la antropología cultural, la psicología social, la sociología general; y la de la educación, con la historia de la filosofía y de las doctrinas políticas y económicas. Después tocaría la tarea de decidir cuál de los dos componentes sería el fundamental respecto del otro. En otras palabras, está bien que el historiador de la educación sea ante todo un historiador o bien un pedagogo. Actualmente en Europa existen las dos derivaciones: existe el historiador que se ha ocupado también de cuestiones educativas y existe el pedagogo que se ha ocupado de cuestiones históricas. ¿Cuál es preferible? Es difícil decidirlo propiamente en este campo. Philip Aries, autor de la

famosa investigación sobre la evolución del concepto de infancia desde el medievo hasta la edad moderna, no se considera en absoluto un pedagogo, y casi casi ni siquiera un historiador (se ha definido como *un historien du dimanche*, un historiador de domingo), y no obstante, ha dejado una huella profunda en los estudios educativos de nuestros días. Pero sí existen pedagogos que también han coordinado estudios histórico-educativos dignos de todo respeto. Si bien los estudios del historiador son preferibles por la metodología y lo completo del trabajo, aquellos del pedagogo-historiador, por las intuiciones y la especificidad, también resultan interesantes; existe, pues, un espacio para ambos: serán las disposiciones y los intereses individuales los que empujen a elegir entre una u otra *acentuaciones*.

