

A PROPOSITO DEL TOMO III Y ULTIMO DE LA «HISTORIA
DE LA EDUCACION OCCIDENTAL» DE J. BOWEN*.
COMENTARIOS Y CONSIDERACIONES

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Universidad de Murcia

Con la misma diferencia cuatrienal que transcurrió, entre la edición castellana y la inglesa, en los dos tomos anteriores, la editorial Herder ha publicado el tomo III de la *Historia de la Educación Occidental* de James Bowen, que cubre los siglos XVII a XX. Aunque ya en su día, por razones profesionales, tuvimos que hacer un profuso uso de la edición original inglesa de 1981, esta traducción nos alegra por venir a completar una de las pocas historias de la educación en lengua castellana que se hallan en el mercado. Esto sólo ya es por sí mismo satisfactorio. Mucho más si con ella se pretende, en palabras del autor, desde una perspectiva «revisionista», la «construcción de un nuevo pasado» en el que basar una «nueva moral social y educativa».

Arrastrado quizás por estos un tanto presuntuosos objetivos, el autor no tiene reparos incluso, en el prólogo, en comparar su *Historia* con la *Enciclopedia* de Diderot: ambos iniciaron sus respectivas obras a la misma edad y emplearon unos quince años en finalizarlas.

Conocíamos, además, la dura y mordaz crítica de la edición inglesa, realizada por John Lawson en la revista *History of Education* (1982, vol. 11, n.º 3, pp. 221-224). Tras indicar un buen número de errores y equivocaciones, este historiador inglés emitía un juicio global descalificador sobre sus objetivos, destinatarios y realización. Una crítica no habitual en nuestro país, donde seguimos siendo incapaces de deslindar lo personal de lo profesional, pero común fuera de nuestras fronteras (al menos en Francia —ver sino las reseñas de la revista *Histoire de l'Éducation* o de la *Revue Française de Pédagogie*— y en el mundo anglosajón). Basta leer las recensiones de las revistas españolas (y no sólo en el ámbito pedagógico), y compararlas con las de los países indicados, para

* BOWEN, J.: *Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, Barcelona, Editorial Herder, 1985; 733 pp.

advertir las diferencias. Aquí, entre nosotros, la menor observación crítica desata enfrentamientos y agrias polémicas en las que lo personal (adhesiones y repulsas) pasa a un primer plano. Quizás sea preferible, por ello, seguir con las recensiones asépticas o hechas por un amigo benévolo (hoy por ti mañana por mí), o dedicarse a comentar obras extranjeras, con las que explayarse a gusto, como sucede en este caso, sin temor a provocar cataclismos.

Vayamos primero con los *errores* (de hecho y generales). Está fuera de lugar señalar de nuevo los ya indicados por John Lawson. Sería además presuntuoso. Al referirse casi todos al mundo anglosajón, no los hubiéramos advertido. Tampoco los han advertido el traductor o traductores. En la edición española sólo se han corregido dos de los errores detectados por el citado historiador inglés. Así, según la versión original inglesa (p. 34), Enrique IV fue asesinado, en 1610, en Ravailla (cuando ello tuvo lugar en París), y en la española (p. 66), se indica, correctamente, que «fue asesinado por Ravailac». Igualmente, según la versión inglesa (p. 73), Rabelais publicó su obra a mediados del siglo XVII (y no se trata de una errata, pues se dice «mid-seventeenth century»), habiéndose corregido dicho error en la traducción española («a mediados del XVI»). El resto de los errores detectados por Lawson siguen ahí, y a su reseña deberá el lector dirigirse para corregir su ejemplar. En unos casos se trata de errores de hecho (como los indicados); en otros de interpretaciones erróneas de las fuentes manejadas (en su mayor parte secundarias y en algún caso anticuadas, como veremos); y, en otros, de erratas que han confundido hasta al mismo traductor. Así en la página 185 de la versión española se incluye una cita del «Acta de las cinco millas» de 1665. Según dicha versión, el Acta afectaba a «particulares, vicarios, curas, estipendarios y lectores». En el original inglés (p. 134) se dice «person, vicar, curate, stipendiary, or lecturer». Nada que objetar a la traducción. Sólo que, como ha señalado el profesor Lawson, el documento original no dice «person» sino «parson», es decir, «párroco». He aquí un buen ejemplo de lo útil que le hubiera sido al traductor tener a la vista las observaciones de dicho historiador.

Pero hay otros errores que Lawson no advirtió. Hay también, a nuestro juicio, olvidos lamentables e interpretaciones y afirmaciones erróneas o dudosas. Al menos discutibles. Veamos algunas de ellas, dejando para después las relativas a España.

Así, por ejemplo, siguiendo el orden de paginación, en las páginas 34-36, el epígrafe «Las ideologías del siglo XVI» se dedica a analizar la génesis y difusión de ¡los libros de texto en latín y griego (gramáticas y lecturas)! En la página 50 se confunden alfabetización y escolarización. En las páginas 157-163 se olvidan, o no se destacan, las relaciones del

jansenismo francés con el anterior movimiento erasmista (básicas para la comprensión del mismo). En la página 169 hay una alusión a «la famosa investigación demográfica de Louis Maggiolo»: o nuestras informaciones son erróneas o se trata de una investigación sobre alfabetización, aunque también sea útil para estudios demográficos. En la página 194 se afirma que los porcentajes de alfabetización disminuyeron en Inglaterra durante la segunda mitad del XVII y a lo largo del XVIII, cuando lo que hubo fueron estancamientos e incrementos débiles, pero nunca un descenso: al final del siglo y medio aludido los porcentajes globales de alfabetización eran más elevados. En la página 409 se establece una relación causal, más que discutible, entre las leyes de J. Ferry, de 1882, y la generalización de la alfabetización en Francia a fines del siglo XIX. En esa misma página hay una referencia a la ley francesa de 1904 que prohibió «a todas las congregaciones la dirección de escuelas», y ninguna a las más importantes de Waldeck-Rousseau (1901) y Combes (1902), que ya antes habían establecido dicha prohibición para casi todas ellas. En la página 410 se establece otra relación causal entre los altos niveles de escolarización y alfabetización en Prusia, durante la primera mitad y a mediados del XIX, el establecimiento de su identidad como nación, y, sobre todo, la «tradición de liderazgo filosófico» y la especial influencia de Fichte. Pero se olvida algo tan prosaico como la organización político-económica escolar (los modos de organizar y financiar la escuela), tan bien estudiados por M. J. Maynes, sin los cuales de nada hubieran servido las proclamas de esa tradición filosófica. Que en Marx (pp. 486-491) no se aluda a los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, o a algunas de sus escasas referencias directas a la educación (como las de «*Trabajo asalariado y capital*» de 1847, y las *Instrucciones*, de 1866, a los delegados del comité provisional londinense al I Congreso de la Asociación Internacional de Trabajadores de Ginebra), puede entenderse como un intento de resumir y sintetizar. Pero que al hablar del «movimiento progresista» de las dos primeras décadas del siglo XX, no haya una sola referencia a Key, Decroly, Claparède y Ferrière, reduciendo el movimiento de la «escuela nueva» al mundo anglosajón y alemán, nos parece especialmente grave. Mucho más si, tomando una parte por el todo, en las páginas 510-511, se confunde la «Liga Internacional de la Educación Nueva» (que ni se menciona) con la «Asociación de la educación nueva» («New Education Fellowship»), fundada por Beatriz Ensor, a la que atribuye las conferencias de Calais (1921) y Niza (1932), la fecha de la fundación, en 1921, de la «Liga», y el patrocinio de las tres revistas avaladas por ésta última (*Pour l'ère nouvelle*, *The New Era* y *Das werdende Zeitalter*), cuando sólo la segunda era el órgano de expresión de dicha «Asociación» inglesa.

Por lo demás, algunas afirmaciones pueden llenar de estupor al lector español y resquebrajar sus estructuras mentales. Así, por ejemplo, en la página 559, al analizar el período 1870-1939, se dice que «en Gran Bretaña, en general, siguió habiendo un alto grado de uniformidad». Aunque con ello se pretenda poner de manifiesto la influencia inglesa en Escocia e Irlanda del Norte, tal afirmación resultará al menos curiosa para un francés o un español. Creemos que el autor no ha conocido un sistema educativo con «alto grado de uniformidad». En tal caso, hubiera sido más cauto. En este mismo período (1870-1939) el lector encontrará, en el epígrafe dedicado a Francia, un buen ejemplo de cuña o inserción extraña: dos páginas (567-568) dedicadas a exponer la política e ideario educativo del Vaticano. Para comprender lo sucedido en la Francia de dichos años, no era necesaria una referencia tan extensa. Por último, un error tipográfico del original inglés permanece en la versión española: la edición rusa de las obras completas de Makarenko se data en 1857 (p. 639).

Veamos ahora los errores, interpretaciones erróneas y olvidos en las escasas páginas dedicadas a España.

En la página 176 hay un error tipográfico (en la versión inglesa la fecha es correcta): la expulsión de los jesuitas se data en 1667. Basta con que el lector corrija su ejemplar. En otras ocasiones, sin embargo, no es posible la corrección.

Así, por ejemplo, en las páginas 266-267 se incluye a Montengon y su *Eusebio* entre las «versiones alternativas del *Emilio* desde un punto de vista católico ortodoxo», en el contexto de la oposición de los jesuitas a Rousseau. Aún más, en la p. 316 se afirma que *Eusebio* forma parte de la «literatura conservadora» producida por «la Iglesia Católica en Francia», como «versión alternativa» del *Emilio*. Como es conocido, Pedro Montengon y Paret nació en Alicante, de padre francés y madre española, y cursó en los jesuitas los estudios de humanidades y filosofía sin pasar de la categoría de novicio. Siguió la suerte de los jesuitas expulsos que fueron a Italia y se secularizó en 1769 (exactamente el 22 de febrero de 1769, como ha demostrado E. Catena), muchos años antes de redactar *Eusebio*. El que fuera de nuevo expulsado de España, en 1801, por su condición de ex-jesuita, pese a estar casado y con hijos, no autoriza a incluir su obra en el marco de la respuesta jesuita a Rousseau. Ni siquiera en la católica ortodoxa. Mucho menos de la católica Francia (o, mejor dicho, de la Francia católica). Todo ello procede de una lectura apresurada y mal digerida del excelente libro de J. R. Spell, *Rousseau in the Spanish World before 1833*, que es su fuente de información en este caso.

En las páginas 579-585, bajo el epígrafe «El auge de la planificación nacional, 1870-1939», se da cuenta de la historia de la educación en Es-

paña y Portugal en los siglos XIX y XX. Pues bien, en las páginas 579-580 hay varios errores o aseveraciones ambiguas. Así, por ejemplo, se afirma que bajo José Bonaparte «se creó un ministerio estatal de educación», y que «los municipios fueron autorizados a crear escuelas», cuando, como es hartamente conocido, el Ministerio citado se creó en 1900 (Bowen lo confunde con el de Interior o Fomento) y las escuelas municipales existían desde al menos tres siglos antes. También se afirma que Fernando VII «fue restablecido» en 1813 (en vez de en 1814), que los colegios de los jesuitas expulsados en 1767 fueron dirigidos después por «otras congregaciones» (cuando muchos se convirtieron en Seminarios, y otros, como los Reales Estudios de S. Isidro, pasaron a manos estatales y seglares), que en el sexenio se «decretó la educación primaria gratuita» (lo que ya se había hecho antes, con la misma ineffectividad que en dichos años), y que Alfonso XII sólo reinó dos años (1874-75), error que ya aparecía en la versión original inglesa (1874-5 se decía allí, en vez de 1874-85), y que podía haber sido fácilmente subsanado. Junto a ello, alguna frase ambigua o mal redactada. ¿Qué quiere decir que «José Bonaparte progresó poco», o que en el sexenio se produjo una «expansión de las escuelas estatales basadas en municipios»? lo cual por otra parte es erróneo, como hemos demostrado en «la educación en el Sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales» (*Anales de Pedagogía*, n.º 3, 1984, pp. 87-102). Y, como no, algún olvido: el liberalismo gaditano, Quintana y la ley Moyano, por ejemplo.

No se indica en el libro el nombre del *traductor* o traductores. En general, su labor es correcta y aceptable. Ha sido, además, un acierto romper en repetidas ocasiones los largos párrafos del texto original con puntos y aparte. No obstante, algunas observaciones de detalle, carentes de importancia, nos parecen convenientes.

Es usual encontrar en textos, y no digamos en el lenguaje oral, el ya famoso «a nivel de» (o el «en base a»). Aquí ha jugado al traductor una mala pasada. Así, «at the elementary level» y «at the secondary level» han sido traducidos por «al nivel elemental» y «al nivel secundario», en vez de «en el nivel» elemental o secundario (pp. 218 y 391). También se traduce «en generalizaciones a nivel de siglo» (p. 367) la frase «in century-long generalizations», cuando se tenía a mano «generalizaciones que cubren todo el siglo», «válidas para todo el siglo» o «referibles a todo el siglo».

Otras veces nos encontramos ante errores que parecen ser de impresión y no de traducción. Por ejemplo, «constituir» por «consistir» en la frase «debe constituir en la afirmación de la mayoría de la población» (p. 369), o cuando se hace decir a W. James que «el hombre es un ser demasiado completo» (p. 520), en vez de «complejo» («complex»). Pero

hay otros casos en que, aún siendo la traducción correcta, podía haberse adaptado el texto inglés, rehuyendo la traducción literal. Así, por ejemplo, en la página 446 una «Decisión» del Tribunal Supremo de EE.UU. se traduce por el mismo término castellano y no por «Resolución», que parece algo más correcto. Igualmente, en la página 949 se dice que Henry P. Tappan fue «presidente de Michigan en 1852-63» («President of Michigan»), y uno no sabe, aunque lo imagine, si se refiere al Estado de Michigan o a la Universidad. Si no hay un equivalente castellano del término «President» (¿acaso Rector?), podía haberse añadido «de la Universidad de». Por último, en la página 568 se dice «en 1881 hubo la primera *Loi Ferry*». Se ha traducido «come» por «hubo» en vez de «se aprobó» o «promulgó».

Como puede verse se trata de ligeros matices o detalles que no empañan una traducción más que aceptable.

¿Qué decir del libro en cuanto tal libro? Es decir, de la *edición*. Excelente impresión y papel, buena encuadernación y cubiertas y una composición tipográfica de estética tradicional y fácil lectura, que se agradece, acreditan a la editorial Herder. Sólo hallamos dos reparos. Uno es imputable a la edición inglesa, y el otro no sabemos si a la editorial, al traductor o a ambos.

El primero se refiere a las *ilustraciones*. Excelentes, como tales ilustraciones, pero, como ya sucedía en el original inglés, sin relación con las páginas inmediatas entre las que se insertan. La cuestión de fondo no es baladí. Se trata de saber si las ilustraciones que se incluyen en un texto de historia (fotografías, grabados, pinturas,...) son un mero adorno, un lujo editorial, o sirven de aclaración y complemento al texto, ampliando visualmente la información, en cuyo caso deben citarse (véase tal o cual ilustración), o al menos ubicarse allí donde se halla la referencia textual, y no, por ejemplo, situar una fotografía de un kindergarten Froeheliano, hacia 1880, en medio de las páginas destinadas a Owen, o dos fotografías de escuelas de enseñanza mutua entre las páginas dedicadas a la enseñanza superior en Estados Unidos en el período 1830-1900.

El segundo es la ausencia de criterios definidos en la confección de la *bibliografía* y en las *citas*. Hay citas de Rousseau en francés, a pie de página, que debieran haberse traducido. En la página 580, en una nota a pie de página, la edición española añade, como referencia bibliográfica sobre Sanz del Río y Giner de los Ríos, el libro de Cacho Viu sobre la Institución Libre de Enseñanza, que, sin embargo, no se recoge en la bibliografía final (que en la edición inglesa es una bibliografía de obras citadas en el texto). Lo mismo puede decirse de la *Colección de Encíclicas* citada en la página 567. Tampoco se comprende por qué en estos

casos se han incluido tales referencias y en otros no se ha considerado oportuno ampliar la bibliografía en lengua castellana. Otras veces se olvidan traducciones castellanas. Así, por ejemplo, en la página 639 se alude a las obras de Makarenko publicadas por la editorial Nuestra Cultura y no se mencionan las de la editorial El Progreso de Moscú. También, en ocasiones, el traductor (u otra persona) se ha sentido obligado a matizar o apostillar el texto, con escasa fortuna: cuando en la página 553 se afirma que «Italia y España tienen todavía sólo el 90 % de alfabetización», la versión española añade, en nota a pie de página, que «según estadísticas del año 1970 en España hay una alfabetización del 94,8 %». Obviamente no es «hay» sino «había», y además el censo de 1970 ofrecía un 91,1 % de alfabetización neta. En cuanto a los títulos de las obras, unas veces se ponen en castellano y otras permanecen en inglés. No hay un criterio definido.

En compensación a los reparos indicados, la edición española, con acertado criterio, que el lector agradece, ha incluido las notas a pie de página y no al final del texto, como sucedía en el original inglés.

¿Qué *cuestiones estructurales* y de *elaboración* plantea este libro?

La primera guarda relación con las condiciones ambientales en las que el historiador realiza su trabajo. Sus límites y posibilidades. El autor, en este caso, pertenece al mundo anglosajón. En consecuencia sus fuentes serán fundamentalmente las impresas en lengua inglesa, y su atención se inclinará, con preferencia, hacia los países de dicha área.

En cuanto a las *fuentes* son necesarias algunas precisiones. En general, como ya señaló Lawson, se ha trabajado con fuentes no primarias y en algún caso anticuadas. ¿Podía acaso ser de otra manera? En otras palabras ¿puede hoy una sola persona abordar una historia de la educación en el mundo occidental (y no digamos si se pretende mundial, aunque no sea éste el caso), trabajando primordialmente con fuentes primarias o secundarias y recientes? La respuesta ha de ser necesariamente negativa. Esta tarea pide una labor de equipo. De equipo internacional. Y aún así, ahí queda el fallido intento de la *Histoire mondiale de l'éducation*, en 4 volúmenes, de P.U.F., que ya a partir del 2.º tomo se decanta inexorablemente hacia lo francófono, y cuyo tomo 4.º es claramente inferior a los anteriores. No es extraño, pues, que el profesor Bowen haya recurrido, para los países no anglosajones, a fuentes casi exclusivamente en Lengua inglesa. Así, por ejemplo, para el siglo XVII en Francia y la revolución francesa se recurre a los trabajos de H. C. Barnard (algunos de ellos de 1918, 1922 y 1934), las breves referencias a la educación en el «Nuevo Mundo español» se extraen de C.H. Haring (1947), para la Francia del XIX se ha utilizado un libro de R. D. Anderson más reciente (1975), pero la Prusia y Alemania del XIX

son vistas a través de Paulsen (1906), la Italia fascista de Minio-Paluello (1946), Portugal en el XIX y XX de Oliveira Marques, y la España del XIX y XX a través de R. Herr, J. R. Spell, A. A. Oliveira Ramos y J. B. Trend, cuyas obras son todas, salvo la de Herr, de los años 30 y 40.

La ubicación geográfico-académica del autor explica la *atención preferente por la educación en el mundo anglosajón*, unas veces justificada (por ejemplo, las páginas dedicadas a Inglaterra en el XVII y a E.E.U.U. en el XX) y otras no (por ejemplo, que España, Portugal y Latinoamérica en los siglos XVII y XVIII se despachen con dos páginas y media, frente a las cinco dedicadas a Gales y las seis a Irlanda en ese mismo período). El lector español reforzará así su creencia de que para la cultura anglosajona (con notables excepciones individuales) sólo existe lo que está traducido al inglés, con algún añadido del francés y del alemán. Aún siendo así, la ausencia, ya indicada, de referencias al movimiento de la escuela nueva en Francia, Bélgica y Suiza, o, en el siglo XX, de consideraciones sobre la evolución de la escolarización y los cambios estructurales en los sistemas educativos (que sí se tratan, y acertadamente, en el XIX) deja en pie la pregunta antes planteada sobre la conveniencia o posibilidad de que una sola persona lleve a cabo una historia de la educación europea, occidental o mundial.

En cuanto a la *estructura y composición* de la obra, hay aciertos indudables junto a decisiones siempre discutibles.

Aciertos nos parecen, por ejemplo, destacar las relaciones de Comenio con el movimiento utópico, la importancia y tratamiento dado al nacimiento de la ciencia moderna, la atención prestada a las diferencias entre países católicos y protestantes en el XVII (aunque no se aclara si se deben a factores ideológicos, religiosos, políticos o económicos, o el peso de cada uno de ellos), o, ya en el XIX, a la emergencia de los sistemas educativos nacionales y a su generalizada estructura dual. Nos han gustado, asimismo, las referencias, bien documentadas y expuestas, sobre la recepción y abandono de la pedagogía progresiva estadounidense (Dewey, Plan Dalton) en la U.R.S.S. de los años 20 y 30. Estamos también de acuerdo con la importancia concedida a los herbartianos (Ziller, Stoy y Rein) sin los que poco o casi nada de Herbart (autor en ocasiones oscuro) hubiera tenido influencia práctica. Constituyen un buen ejemplo de como la divulgación/tergiversación de una teoría, tomada en préstamo para apoyar una determinada práctica (en este caso, la revalorización social, científica y profesional del maestro y profesor), puede contribuir a la difusión de dicha teoría.

Decisiones siempre discutibles son las relativas a la estructura, composición y distribución de los asuntos o temas de un libro. Mucho más si se trata de un manual. Y mucho más, todavía, si se pretende dar

cuenta, como se indica en el prólogo, de «la historia de las ideas» y de «su institucionalización en el proceso de educación». Es decir, de ideas y hechos, de teorías y prácticas, como entendemos debe hacerse siempre. ¿Cómo es posible tratar el pensamiento sin referencia a los hechos y viceversa? Ambos aspectos aparecen siempre entremezclados. Su separación es artificial. Sólo conduce a esas historias de vida y obras, abstractas e irreales, en las que todos parecen decir lo mismo. Donde cada autor se expone como un todo cerrado y coherente, sin fisuras, contradicciones o complejidades.

Ideas, pues, y hechos. Teorías y prácticas. Pero una cosa es decirlo y otra hacerlo. ¿Cómo combinar, cronológica y geográficamente, pensamiento, instituciones, política, estructura, sistemas y prácticas? Así, por ejemplo, los capítulos IX (1815-1900) y XII (1870-1939) se superponen en el tiempo. O bien, quienes deseen conocer todo lo relativo al herbartismo deberán saltar desde la página 445 (en Alemania) a la 464 (en E.E.U.U.), y luego a la 571 (reacciones contrarias en E.E.U.U.). No hay combinación posible, sea cual sea el criterio elegido, que asegure una cronología perfecta, y, a la vez, un orden temático aceptable y una exposición geográficamente coherente. La mezcla de estos tres aspectos (tiempo, contenidos, espacio) es siempre árdua y nunca satisfactoria.

Otra cuestión diferente es el peso dado a las ideas, al pensamiento. No ya en cuanto a su extensión (en comparación con las instituciones, política, sistemas, estructuras y prácticas educativas), sino el papel, importancia e influencia que se les atribuye. Así, por ejemplo, parece presuntuoso otorgar a Pestalozzi y Herbart el papel de guías de la práctica educativa en el mundo occidental (p. 314). Como observación de hecho es desde luego errónea. Por suerte o por desgracia su influencia en dicha práctica no ha sido tan relevante como parece indicarse. Son otros los factores a tener en cuenta.

Por otra parte, las ideas o autores requieren una diferente atención, en función de su significatividad e importancia. En ello influyen, como es obvio, las preferencias y trabajos anteriores del que escribe y los criterios académicamente aceptados. Pero también caben diferencias. Nos parecen, por ejemplo, excesivas cinco páginas para Hegel en una historia de la educación. Y ello, además, para dar cuenta de una «concepción metafísica de la historia» que el mismo Bowen reconoce como «abstrusa». Afirmar, como pone en boca de Hegel, que «la historia es la memoria de la idea fuera de sí misma que alcanza la libertad» es pura logomaquia que debemos empezar a desterrar si pretendemos construir la historia sobre bases científicas. En contraposición, brillan por su ausencia las páginas que necesariamente exigían Decroly, Claparède, Ferrière y Binet (sólo unas líneas para este último), entre los autores.

Entre los hechos, faltan referencias a la evolución de las prácticas educativas y organización escolar, la expansión de la escolarización y los cambios en la estructura de los sistemas educativos nacionales acaecidos en el siglo XX. Sólo un ejemplo más: en la Rusia posterior a 1945 se hace referencia a la psicología educativa soviética anterior y posterior a dicha fecha, y nada se dice sobre el intento de reforma educativa de Krushev de 1958. Analizar su fracaso hubiera aclarado muchos de los rasgos y problemas del sistema educativo de la U.R.S.S. Una vez más ¿ideas o hechos? Ideas sin hechos y a veces hechos sin ideas. En todo caso, para el siglo XX el alumno (pues de un libro para alumnos se trata) deberá acudir a otro manual más completo y que deseamos ver traducido: *A History of Education in the Twentieth Century World*, de W. F. Connell, editado por el Curriculum Development Center de Canberra (Australia) en 1980.

En cuanto al sentido y alcance de una *historia de las ideas o del pensamiento*, hay otra cuestión, más general, que excede al tomo que comentamos (no al manual completo, con sus tres volúmenes) y que requiere algunas precisiones.

Las historias del pensamiento educativo suelen incluir referencias institucionales, políticas o prácticas. Pero lo importante, en ellas, son las obras escritas de las figuras señeras. Personajes, como he indicado, sacados fuera del contexto, cuyas ideas fluyen sin saber de dónde ni cómo. Cuales fueron los modos de pensar, las estructuras mentales, de los diversos grupos sociales parece no tener importancia. Eso no es pensamiento. Sin poder extendernos más sobre esta cuestión, sólo indicaremos que tras la irrupción de la todavía no claramente definida historia de las mentalidades, carece de sentido una historia del pensamiento o de las ideas que no trate dicho aspecto. En otras palabras, no podemos seguir liquidando la Edad Media, por ejemplo, con referencias al renacimiento carolingio, las escuelas catedralicias, el nacimiento de las Universidades y algunos personajes señeros (Alcuino, Abelardo, Bernardo de Claraval, Tomás de Aquino, Hugo de San Víctor, Raimundo Lulio, Juan de Salisbury...), sin tener en cuenta las aportaciones y estudios de J. Le Goff, G. Duby, A. Vauchez, o, desde otra perspectiva, las de A. Murray y R. W. Southern, por citar algunos de los autores más importantes con obras traducidas en los últimos años (o, en otro orden de cosas, pasar por alto la enseñanza en el Imperio bizantino, justo donde fue preservado y desde donde nos llegó el saber y ciencia de la antigüedad clásica). Las relaciones entre las culturas oral y escrita, eclesiástica y folklórico-pagana, monástica y urbana, y entre la lengua escrita y culta (latín) y las lenguas vernáculas habladas, la evolución de la predicación, liturgia y formas de religiosidad popular, la introducción de la

confesión auricular individual y la difusión de los manuales de confesores, la génesis y consolidación del purgatorio, los modelos de santidad propuestos, los modos de leer, escribir y calcular, la función educativa de lo visual e iconográfico, la evolución de los programas, libros de texto y disciplinas (en especial, de la retórica y dialéctica), la recepción del saber y ciencia clásica, el papel de la universidad o de la reforma gregoriana en la formación de la élite intelectual, la educación femenina, las estructuras familiares y concepciones de la infancia, los esquemas ideológicos en que se apoyaban las estructuras sociales (la teoría de los tres órdenes), la cultura del manuscrito, la transmisión de las técnicas artesanales, y un largo etcétera que el lector puede añadir, tienen que ver con la historia no ya de la educación (lo cual es obvio), sino del pensamiento educativo, más que la exposición descontextualizada de la vida y obras de cualquiera de las figuras relevantes antes citadas.

Pero es que, además, los modos de pensar, las estructuras mentales, no surgen de la nada, sino de realidades y hechos. Son ellas mismas hechos. Forman parte de una realidad compleja y contradictoria. No flotan por fuera o encima como algo etéreo, evanescente o no contaminado. Y en este sentido hay hechos relevantes e irrelevantes. Hechos relevantes cuya influencia en los modos de pensar y organizar el análisis intelectual de la realidad, no pueden ser ignorados. No pueden ignorarse, por ejemplo, las influencias de la invención del alfabeto vocálico en los modos de pensar y expresarse en la Grecia clásica (como ha puesto de relieve E. Havelock); ni las relaciones entre la configuración del latín medieval como un lenguaje académico, escrito, no cotidiano y descontextualizado, y la aparición del pensamiento escolástico o el nacimiento de la ciencia moderna, es decir, del pensamiento no situacional y abstracto; ni los efectos de la imprenta en la interiorización del lenguaje escrito y consiguiente reestructuración de la mente (modos de pensar y expresarse), como ha destacado W. J. Ong. En otras palabras, la invención de la imprenta o el paso de la lectura en voz alta a la silenciosa y mental, por poner dos ejemplos, han influido más en la historia de la educación (de los sistemas, organización y práctica educativa, de las ideas sobre la educación y de la mente humana) que la obra particular de cualquier personaje concreto. Si no se asume esto, difícilmente podremos superar la historia de vida y obras.

Pero volvamos al libro del profesor Bowen. ¿Qué tipo de historia o libro pretende hacerse? ¿Quiénes son sus *destinatarios*?

Es obvio que pretende ser algo más que un manual informativo, que recoja lo que se estima que los alumnos deben conocer y estudiar. Pretende también explicar y teorizar. Llegar a interesar a un público más amplio, así como a los historiadores de la educación.

Es difícil combinar ambos afanes. Para explicar (no para informar o dar cuenta) y teorizar es preferible la síntesis. Es necesario, además, acertar en la selección de las cuestiones clave, prescindir de los datos no relevantes y ordenar el material. Es decir, ser un buen generalista (poseer una amplia y sólida formación general). Hay que distanciarse y no dejarse atrapar por los datos, el exceso de información o el deseo de mostrar un conocimiento erudito y exhaustivo de la cuestión. Buscar lo que parece a cada uno esencial. A este modelo responde, por ejemplo, la *Evolución pedagógica en Francia* de E. Durkheim (un excelente libro que contiene mucho más de lo que su título dice, sin llegar a lo que el título de la traducción castellana indica: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*). En la obra de Bowen, al contrario, hay ocasiones en las que los árboles no dejan ver el bosque.

Pese a todo lo indicado, hemos recomendado y seguimos recomendando, como manual, el libro del profesor Bowen. Con todas sus deficiencias nos parece una de las historias de la educación más completas (o menos incompletas) de entre las existentes en lengua castellana. Labor del profesor será corregir sus errores, sustituir algunos capítulos mejor tratados en otros manuales y ampliar sus referencias. No obstante, la publicación del tercer tomo y este comentario conducen inevitablemente a una pregunta: ¿Para cuándo una historia de la educación en España? ¿Qué ha sucedido con algunos de los proyectos en ciernes? Quizás algunas de las consideraciones expuestas (a veces sólo apuntadas), arrojen algo de luz sobre las dificultades y cuestiones que plantea tal tarea. De momento, para incitar al debate, sólo aludiremos a dos de ellas: el escaso número de investigaciones y especialistas sobre los siglos anteriores al XVIII, y la peculiar situación de transición desde una historia tradicional que sólo en parte nos sirve, a otra diferente, todavía no consolidada, de futuro incierto y algo inmadura. Esta es la cuestión principal: cómo combinar ambas.