

El Historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual*

Antonio Viñao

(Universidad de Murcia)

Este trabajo sirve de complemento a otro anterior que, con el título de *La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias*, fue presentado en el XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación celebrado en Burgos del 18 al 21 del pasado mes de junio³⁸⁹. En todo caso, como se verá, se trata de un complemento por contraste. En dicho trabajo planteaba las tres tensiones básicas que han acompañado a la Historia de la Educación desde sus orígenes: su doble condición de disciplina académica y campo de investigación, así como de ciencia de la educación y ciencia histórica o historia sectorial, y la tensión, siempre al acecho, entre el presente y el pasado con el doble peligro del presentismo anacrónico y del anticuariado acumulativamente irrelevante. Asimismo en dicho texto analizaba los retos, cuestiones y problemas que plantean a la Historia de la Educación sus diferentes audiencias: la oficial – de origen público o privado –, la social, la profesional procedente del campo de la

* Este texto sirvió de base para la intervención oral en la mesa redonda sobre “A Historio grafia Contemporânea. Desafios de Investigaçãõ”, que tuvo lugar con motivo del V Encontro Ibérico de História de Educação celebrado en Castelo Branco (Portugal) del 10 al 13 de septiembre de 2003.

³⁸⁹ Antonio Viñao, “La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias”, en *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos y SEDHE, 2003, pp. 1063-1074.

educación y la profesional del campo de la historia. En este texto, que constituye mi aportación al panel que lleva por título *La historiografía contemporánea. Desafíos de investigación*, me he permitido, y pido excusas por ello, hacer pública una reflexión personal, de interés general, efectuada a partir de algunos de los desafíos de una reciente investigación o práctica intelectual como historiador de la educación: la llevada a cabo durante casi un año al escribir, por encargo editorial, un libro a medio camino entre el texto informativo y el ensayo interpretativo sobre la educación en la España del siglo XX³⁹⁰.

Este texto deber ser visto, pues, como el resultado de la reflexión en voz alta de un historiador sobre los desafíos de su propia práctica y de su trabajo. Un trabajo, el de la operación o escritura de la historia, que constituye al mismo tiempo una ciencia que es un arte y un arte que es una ciencia. Es decir, que tiene algo de ciencia y de arte, y que, al tener algo de ambas, permite la reflexión personal tanto sobre las posiciones teóricas y metodológicas que se asumen como sobre las prácticas artesanales que se emplean en dicha operación o escritura. Una reflexión que, al hacerse pública por escrito, puede suscitar el debate y hacer a su vez reflexionar a otros historiadores sobre sus propias prácticas. En todo caso, dada la imposibilidad de abordar en un texto de esta índole todas o casi todas las cuestiones teóricas, metodológicas y prácticas que origina la elaboración de un libro como el mencionado, limitaré mi atención a tres de ellas. Primero, al enfoque o estructura; es decir, al lugar o lugares desde los que se mira un tema determinado. Después, a los problemas que plantea el recurso a la historia “virtual” y a sus límites, peligros y posibilidades. Por último, trataré

³⁹⁰ Antonio Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004. Este libro formaba parte en principio de una colección o serie de la que ya habían aparecido los volúmenes relativos a la economía, la política y la cultura, dirigida a un público más amplio que el de los especialistas en el tema, en la que, por poner un ejemplo significativo, están excluidas las notas a pie de página.

la cuestión relativa a lo que se ha dado en llamar “la voz del historiador” en relación, en este caso, con dos aspectos concretos de la educación en la España del siglo XX: el movimiento de renovación pedagógica que tuvo lugar en los años 70 y 80 de dicho siglo y el tratamiento o forma de afrontar la acción educativa de la Iglesia católica.

Del mirar y de la mirada: cuestiones de enfoque y estructura

No existe una cuestión, fenómeno o hecho que contemplado desde distintos puntos de vista sea siempre el mismo. Esto no quiere decir que cualquier punto de vista sea válido, sino que, según la posición o lugar desde el que miremos, veremos unas realidades y no otras. O, si se prefiere, que dejaremos de ver y se nos ocultarán otras partes de esa realidad. El punto de vista, el lugar desde el que se mira, condiciona en definitiva el modo de mirar, lo que resulta significativo, lo irrelevante, y lo que se nos oculta. De ahí que ante cualquier objeto a analizar tengamos que adoptar la estrategia del “ojo móvil”. El moverse y desplazarse conforme se va mirando la realidad o, si ello no es posible, el tomar frente a ella perspectivas diferentes.

En este caso, para analizar lo que había sido la educación en la España del siglo XX adoptando otros puntos de vista distintos al tradicional, de índole cronológico-diacrónica – es decir, dividiendo dicho siglo en varios períodos o etapas y dando cuenta en cada uno de ellos de los fenómenos y acontecimientos más relevantes –, tenía ante mí dos libros, publicados en el año 2002, que me ofrecían sendos modelos o maneras de mirar diferentes a la tradicional y, a su vez, entre sí: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* de Agustín Escolano y *A Century of Education*, un libro sobre la educación en la Inglaterra del siglo XX editado por Richard Aldrich³⁹¹.

³⁹¹ Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002; Richard Aldrich (ed.), *A Century of Education*, London, RoutledgeFalmer, 2002.

¿Por qué eran necesarios uno o más puntos de vista diferentes al tradicional?. Porque el análisis puramente diacrónico – y aquí remito a lo dicho sobre el divorcio entre enseñanza e investigación en el texto mencionado al principio – era útil, por ejemplo, para ofrecer una visión de la política educativa, de la legislación y de los acontecimientos más relevantes en cada una de las sucesivas etapas en que se dividiera el siglo, pero impedía o dificultaba no sólo el análisis de la evolución del sistema educativo como tal sistema, sino también captar las continuidades y cambios de procesos de larga duración tales como la alfabetización, la escolarización, la feminización educativa, la profesionalización docente, o de lo que se ha dado en llamar las culturas escolares³⁹², cuestiones o aspectos todos ellos sobre los que ha venido centrándose una buena parte de la investigación histórico-educativa en los últimos años. La solución adoptada ante este dilema, en el mencionado libro de Agustín Escolano, rompía a medias con el análisis diacrónico habitual. Dividía la España contemporánea – siglos XIX y XX – en varios períodos en función de los cambios políticos, y en cada uno de ellos analizaba, siguiendo el mismo esquema, tres cuestiones: la política educativa, el proceso de escolarización y las culturas pedagógicas. De este modo el libro permitía dos lecturas: una, la habitual, por épocas o períodos; y otra diferente, de los distintos capítulos, uno tras otro, que trataban un mismo tema en cada período. Por su parte, el libro sobre la educación en la Inglaterra del siglo XX, editado por Richard Aldrich, ofrecía otro posible modelo que, en este caso, rompía totalmente el molde tradicional. Un molde ahora sustituido por el análisis de la evolución de los distintos niveles del sistema educativo – primaria, secundaria, educación postobligatoria, universidad – y de una serie de cuestiones o problemas relevantes – gobierno central y local, profesores, alumnos y estudiantes, necesidades educativas especiales, curriculum, cualificaciones y evaluación

³⁹² Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.

-. En cada uno de estos epígrafes, de los que se responsabilizaba un autor diferente, el análisis del nivel educativo o cuestión ofrecía, primero, una fotografía de su situación al principio y al final del siglo XX para tratar después la evolución o tránsito de una a otra situación. El conjunto de trabajos iba en todo caso precedido y seguido de sendos textos introductorios y de conclusión, a cargo de Richard Aldrich, y de una cronología de los eventos clave de la educación inglesa del siglo XX.

La solución adoptada en el libro sobre la educación en la España del siglo XX se situaba en una posición intermedia entre ambos modelos de análisis. Por un lado, consideré necesario un extenso capítulo en el que de modo diacrónico se analizara la política educativa y los hechos más relevantes de dicho siglo – un capítulo completado con una cronología final de los mismos –. Por otro, estimé que un análisis de este tipo no permitía captar la evolución del sistema educativo o la de los tres procesos a mi juicio más representativos de la educación en la España del siglo XX: el de alfabetización, el de escolarización y el de feminización educativa y docente. Por ello decidí añadir otros dos capítulos. Uno sobre la evolución del sistema educativo en su estructura interna y en sus niveles o modalidades de enseñanza – o sea sobre sus formas de articulación, sistematización y segmentación horizontal y vertical –, así como sobre su gobierno y administración – el paso de un modelo centralizado a otro de descentralización regional y la cuestión nacional en su relación con las políticas lingüístico-educativas –, sobre la enseñanza privada – que a finales del siglo representaba alrededor de un tercio del sistema educativo en los niveles no universitarios – y, dentro de ella, el “subsistema educativo de la Iglesia católica” que, asimismo a finales del siglo XX, representaba el 60/65% de la enseñanza privada y gozaba de una especial situación de privilegio y preeminencia en el conjunto del sistema educativo. En otro capítulo, por último, se trataban los tres procesos básicos mencionados en la perspectiva de su evolución a lo largo de todo un siglo. Sólo de este modo, al combinar el punto de vista estrictamente diacrónico, para los hechos y acontecimientos, con el sistémico y con el análisis de procesos

de larga duración, era posible, con el riesgo de alguna repetición, ofrecer al lector una triple mirada sobre la educación en la España del siglo XX. Una triple mirada, no divergente sino complementaria, que, mostrando la complejidad del fenómeno analizado, permitiera captar aspectos que de otro modo habrían quedado ocultos.

La historia virtual o el “que hubiera sucedido si...”

En un reciente artículo de Gary McCulloch, publicado en *History of Education*, este autor plantea los problemas, peligros y posibilidades del recurso a la historia virtual en el ámbito de la historia de la educación³⁹³. Es decir, del recurso, como método de explicación e interpretación histórica al análisis de las suposiciones o alternativas que se abren tras el “que hubiera sucedido si.....” o de lo que “podría haber sucedido” y no sucedió.

La primera objeción a un análisis de este tipo es obvia: si la historia intenta ser el relato, explicación e interpretación de lo acaecido, o sea, del pasado que realmente tuvo lugar, queda fuera de la misma lo que pudo haber sido y no fue. Este tipo de planteamientos ofrece además evidentes peligros al dar rienda suelta a la imaginación y la fantasía y a conclusiones fantásticas, ficticias, imaginadas o irreales. En último término, aún sujetando la imaginación y la fantasía, permite reconstrucciones del pasado al gusto o voluntad de cada cual.

Sin embargo, la práctica de la historia virtual puede ser útil en determinados casos. De un modo general constituye una buena vacuna contra esa tendencia tan habitual entre los historiadores a pensar que las cosas fueron como fueron porque, dadas las circunstancias, no pudieron ser de otro modo. O sea, contra las explicaciones *ex post*, a toro pasado, que lo explican todo, y contra el sentido determinista y fatalista de los acontecimientos y de la historia. Las cosas fueron como fueron pero

³⁹³ Gary McCulloch, “Virtual history and the history of education”, *History of Education*, vol. 32-2, 2003, pp. 145-156.

pudieron ser de otro modo. Desde una perspectiva más concreta, como indica McCulloch, la práctica de la historia virtual permite análisis comparativos entre lo “real” y lo “virtual” como escenario posible o hipotético, así como de las alternativas posibles y no llevadas a cabo o no materializadas³⁹⁴. En último término, la historia virtual constituye un recurso adecuado, el único, para analizar hechos o procesos que hubieran tenido lugar, con un alto margen de probabilidad, si no hubieran sido impedidos o dificultados por otros. Unos hechos o procesos no acaecidos pero que son, en realidad, consecuencias o efectos negados, en el sentido de no producidos, de los que sí tuvieron lugar. Que, en definitiva, como efectos negados e impedidos forman parte, por contraste, de la realidad acaecida.

Este tipo de consideraciones y planteamientos es el que justifica la referencia, en una historia de la educación española del siglo XX, no ya a las consecuencias directas e inmediatas de la política de aniquilamiento, represión y depuración del profesorado en la guerra civil y durante la dictadura franquista, sino a las actividades educativas llevadas a cabo por los exiliados españoles en otros países, en especial en Latinoamérica, y, ya metidos de lleno en la historia virtual, a la que hubieran llevado a cabo los fallecidos, exiliados, separados de la enseñanza o sancionados de no haber mediado la guerra civil. Al fin y al cabo la casi totalidad de los profesores y maestros más renovadores, al día y abiertos a lo que sucedía en el exterior, aquellos que hubieran sido, por su edad, los maestros – dando a este término un sentido amplio – de las generaciones nacidas en los años 30, 40, 50 e incluso 60, no pudieron ejercer dicho magisterio a consecuencia de la muerte o del exilio exterior o interior. Un vacío llenado por promociones de profesores y maestros reclutados en principio de modo masivo, con el fin de llenar los huecos dejados por los fallecidos, exiliados o separados de la docencia, más en razón de su adscripción ideológica al nuevo régimen político que de sus conocimientos y de su

³⁹⁴ Ibidem, pp. 155-156.

capacidad docente. Sin una referencia a la educación que pudo ser y no fue no se entiende gran parte de lo sucedido en este ámbito en la España de la segunda mitad del siglo XIX.

De igual modo, al analizar la evolución de los procesos de alfabetización, escolarización y feminización educativa en la España de dicho período, hay que referirse al freno y estancamiento experimentado por los mismos a consecuencia de la guerra civil y de la dictadura franquista. Hechos, acontecimientos o niveles que, por su evolución natural, se hubieran producido o alcanzado en los años 50 y 60, se producirían o alcanzarían en los 70 y 80.

El análisis y referencia, por último, a los movimientos de renovación pedagógica que tuvieron lugar en la España de los años 70 y 80 me hizo advertir, como ya ha señalado Luis Miguel Lázaro en otro trabajo incluido en este volumen³⁹⁵, su desconexión, por desconocimiento, de la tradición renovadora y de los movimientos y acciones similares que habían tenido lugar en la España de los años 20 y 30, antes de la guerra civil. Esa ausencia de raíces, de tradición y de conciencia histórica, ocasionada por el exilio, la represión franquista y el ocultamiento a las generaciones posteriores de dichos movimientos y acciones – e incluso del nombre de sus protagonistas, borrados de la memoria histórica de los españoles – sería una de las causas que explica, en parte, las vacilaciones iniciales y la debilidad de los mencionados movimientos de renovación, así como su autodidactismo. Unas vacilaciones, una debilidad y un autodidactismo que no hubieran existido o no hubieran tenido la misma intensidad – historia virtual – si no hubieran tenido lugar la guerra civil y la dictadura franquista. Que son, en otras palabras, consecuencias o efectos negados de ambas.

³⁹⁵ Luis Miguel Lázaro, "Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983".

La “voz” del historiador y la escritura de la historia

El problema de la “voz” del historiador y de las “voces” de la historia y sus implicaciones para la metodología y escritura de la historia constituye el tema central de un reciente artículo de Derrick Armstrong publicado en la revista *History of Education*³⁹⁶. Dicho problema presenta, al menos, dos cuestiones estrechamente relacionadas:

- La relación entre “la voz del historiador y las experiencias de aquellos sujetos históricos cuyas vidas han sido tan a menudo marginadas y excluidas de la interpretación histórica dominante”. Es decir, “los problemas metodológicos y conceptuales que plantea la representación de diferentes voces en la historia de la educación”³⁹⁷.
- El papel central de la “voz” del historiador en la reconstrucción del pasado que implica la escritura u operación histórica³⁹⁸. O sea, el peso e influencia en dicha reconstrucción de la subjetividad del sujeto/actor de la misma: de su experiencia, vivencias y memoria del pasado; del presente en el que se halla y desde el que escribe; de sus expectativas futuras en relación con su persona y con aquello que está escribiendo – por ejemplo, los lectores que se tienen en la mente cuando se escribe –; y, en definitiva, de su ideología, ideas previas, estereotipos, filias y fobias, simpatías o afinidades y antipatías o diferencias.

La relación de cuestiones o temas con las que puede estar personalmente implicado, como sujeto activo o pasivo, alguien que, habiendo

³⁹⁶ Derrick Armstrong, “Historical voices: philosophical idealism and the methodology of ‘voice’ in the history of education”, *History of Education*, vol. 32-2, 2003, pp. 201-217.

³⁹⁷ *Ibidem*, pp. 201-202.

³⁹⁸ *Ibidem*, pp. 202-204.

nacido en la España de los años 40 del siglo XX, como sucede en este caso, escribe un libro sobre la educación en la España de dicho siglo, es bastante numerosa. El historiador escribe sobre algo que constituye parte de su memoria y experiencia, y lo hace, además, en los primeros años del siglo XXI y en un contexto en el que se han aprobado una serie de leyes y se han tomado decisiones políticas por el gobierno neoconservador del Partido Popular, en el poder desde 1996, que le hacen ver la educación en la España del siglo XX, en especial la de los últimos veinticinco años, de un modo en parte diferente a como la veía diez años atrás y, con toda probabilidad, a como la verá dentro de diez o veinte años. De un modo u otro, dada la amplia diversidad de ejemplos que podrían ponerse para mostrar algunos de los problemas y cuestiones que suscita ese encuentro entre la voz del historiador y las voces de la historia, recurriré sólo a dos de ellas: el que se refiere al tratamiento dado a los ya aludidos movimientos de renovación pedagógica que tuvieron lugar en la España de los años 70 y 80 y a lo que en el mencionado libro denominé el “subsistema educativo de la Iglesia católica”.

Las referencias a los movimientos de renovación pedagógica de los años 70 y 80 se realizan en el capítulo primero del libro, donde se analiza la evolución de la política educativa en la España del siglo XX. Cuando dicho capítulo había sido ya escrito llegó a mis manos una reseña sobre un libro que había publicado en el año 2002, efectuada en la revista *Archipiélago*³⁹⁹. Dejo ahora a un lado la crítica que en dicha reseña se hacía del libro por el “clamoroso silencio” que en el mismo se observaba en relación con la política educativa del Partido Socialista en el poder desde 1982 a 1996 (aunque no está de más advertir que ese no era el tema del libro y que con anterioridad ya he escrito en diversas ocasiones, y con un talante crítico, sobre dicho período, incluso en épocas y momentos en los

³⁹⁹ Francisco Javier Lama Suárez, “La imposible arcadia educativa”, *Archipiélago*, n.º 56, 2003, pp. 133-135. El libro comentado era *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.

que todavía no se oían muchas voces críticas⁴⁰⁰). Fue una observación o comentario sobre los mencionados movimientos de renovación pedagógica lo que me hizo replantearme lo que había escrito sobre el particular en el libro y corregirlo, para matizar una cuestión que me parecía importante.

En síntesis, el autor de la reseña crítica indicaba que mi explicación de la desafección y actitud opuesta de “buena parte del profesorado” a la reforma del gobierno socialista de 1990 era “insuficiente y contradictoria” ¿Por qué? Porque sólo mencionaba como causas de dicha desafección “el reflejo corporativo”, “la actitud reaccionaria de los catedráticos” y “el atrincheramiento del profesorado en la defensa de una enseñanza elitista”, olvidando que (siguen siendo sus palabras)

“en los años finales de la dictadura y primeros de la transición democrática, una amplia mayoría del profesorado tanto de primaria como de secundaria hacía patente sus deseos de cambio participando de manera entusiasta en multitud de proyectos de innovación pedagógica, escuelas de verano, congresos de pedagogía alternativa y en la creación de todas suerte de foros y publicaciones enfocadas a dicho cambio [...], ¿cómo puede, pues, explicarse que en apenas diez años se produzca un giro tan radical en la opinión, en la actitud y en el ideario de tal cantidad de profesores ¿qué ha podido ocurrir entre tanto para que “una buena parte del profesorado” le vuelva la espalda al proyecto definido de la LOGSE⁴⁰¹?”

La explicación que da Lama Suárez a dicho cambio es que ese profesorado recibió la reforma de 1990 como “una imposición doblemente

⁴⁰⁰ Por ejemplo, en “Las Bases del Estatuto del Profesorado: una lectura política, Cuadernos de Pedagogía, n.º 137, 1986, pp. 80-82, “La enseñanza secundaria: entre la incapacidad y el desaliento”, en Jornadas sobre la reforma del sistema educativo, Murcia, ICE, 1988, pp. 57-71, y “¿De qué Reforma se habla cuando de la Reforma se habla?, Cuadernos de Pedagogía, n.º 176, 1989, pp. 59-61, por referirme sólo a textos de los primeros años de gobierno del Partido Socialista.

⁴⁰¹ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990.

extraña”, por “ajena” y por “venir de manos de unos ‘expertos’ cuya experiencia en el aula era sencillamente inexistente”, que vino además a suponer “un cierto empeoramiento en sus condiciones de trabajo”. Una explicación que, paradójicamente, no niega la anteriormente expuesta, por ser compatible con ella. O sea, cabe perfectamente que una parte del profesorado defienda una concepción propedéutica, en relación con la universidad, de la enseñanza secundaria – que era lo que se afirmaba en el libro reseñado – y que esos mismos profesores reaccionen desfavorablemente frente a una reforma que viven como una “imposición” ajena y extraña, que empeora sus condiciones de trabajo y que, al mismo tiempo, intenta romper con dicha concepción propedéutica. Una cosa no excluye la otra. En definitiva – y esto es lo que mostraba en dicho libro a modo de ejemplo de una tesis más amplia –, lo que tenía lugar era un enfrentamiento entre culturas escolares diferentes: por un lado, entre la de parte de los profesores y la de los reformadores; por otro, entre dos concepciones contrapuestas acerca de la naturaleza, objetivos, destinatarios, configuración y curriculum de la enseñanza secundaria. Y ello a título de ejemplo y sin pretender dar la razón a unos u otros o indicar la superioridad de una posición sobre otra.

La cuestión es, sin embargo, algo más compleja. Entre otras causas porque no puede hablarse del profesorado como un bloque homogéneo allí donde priman las divisiones y categorías, así como fuertes diferencias ideológicas. Además, porque buena parte de los por entonces jóvenes profesores que participaban, por razones ideológicas y profesionales⁴⁰², en

⁴⁰² Si en teoría puede distinguirse entre los movimientos de renovación pedagógica, más preocupados por lo ideológico-educativo, y el movimiento llamado de “enseñantes”, más centrado en las reivindicaciones estrictamente profesionales, el hecho es que, en la práctica dicha separación ofrece serias dificultades. En primer lugar, porque muchos profesores participaban al mismo tiempo en ambos movimientos y, en segundo lugar, porque la mayoría de las reivindicaciones profesionales, como el cuerpo único de enseñantes o al estabilidad laboral, eran consecuencia de planteamientos ideológico-educativos más amplios.

los movimientos de renovación, tenían en los años 70 una situación laboral inestable y mal retribuida y, en los años 90, una situación funcional profesionalmente estabilizada y veinte años más a sus espaldas, habiendo interiorizado y asimilado gran parte de ellos la cultura propedéutica tradicional del antiguo bachillerato⁴⁰³. Una cultura escolar con al menos ciento cincuenta años de existencia que, además, venía a coincidir con sus intereses corporativos y profesionales (todo ello dicho con ánimo explicativo y no crítico o desconsiderado hacia dichos intereses). Por último, el autor de la reseña no olvida – pues lo reconoce, como reconoce que así se indica en el libro que comenta – que una parte de esos jóvenes profesores de los movimientos de renovación de los años 70 y 80 tuvieron también una cierta participación en el lanzamiento y aplicación de la reforma de 1990 desde sus puestos en la inspección, en la política y administración educativa o en los centros de profesores – los llamados con desdén por sus compañeros “desertores de la tiza” – ⁴⁰⁴. Como también es cierto que otra parte de esos profesores, en principio sumada a las primeras experiencias de reforma de los gobiernos socialistas, mostraban ya a finales de la década de los 80 su escepticismo y desencanto con las mismas y, de un modo más general, con la política educativa socialista. En suma, sólo un estudio pormenorizado de la evolución posterior, profesional e ideológica, de esa “amplia mayoría del profesorado de primaria y de secundaria” que, según Lama Suárez, “hacía patente sus deseos de cambio participando de manera entusiasta”

⁴⁰³ Sobre esta generación de profesores véase el análisis, no siempre coincidente con el que aquí se hace, de Joan Estruch, “La promoción de 1977”, *Escuela Española*, n.º 3.506, 20 de septiembre de 2001, pp. 19-20, y n.º 3.507, 27 de septiembre de 2001, pp. 14-15.

⁴⁰⁴ Los que empleaban y emplean esta denominación incluían también entre los mismos a los profesores “liberados”, o con reducción de horario, incorporados a algún sindicato. Por otra parte, no está de más añadir que unos pocos miembros de los movimientos de renovación se incorporaron con el tiempo a la docencia universitaria pasando de este modo al campo de los “expertos”.

en dichos movimientos de renovación pedagógica, permitiría mostrar la complejidad de los cambios detectados y la imposibilidad de referirse al profesorado en su conjunto.

El fondo del tema y lo que me hizo reflexionar sobre lo escrito en relación con los movimientos de renovación de los años 70 y 80 fue justamente la adscripción a los mismos, hecha por Lama Suárez, de “una amplia mayoría del profesorado de primaria y secundaria”. Primero pensé que esa era la visión personal – una de las voces de dicha historia – de alguien que habiendo pertenecido a dichos movimientos, y quizás creído en la posibilidad de generalizar sus ideas y prácticas en la fase de experimentación de la reforma durante los primeros años de gobierno socialista – una creencia que nunca compartí –, había pasado posteriormente, con la reforma de 1990, del entusiasmo o ilusión inicial al desencanto y el escepticismo. Después, tras esta serie de suposiciones no contrastadas, pasé a autoanalizarme, es decir, a repensar lo que había escrito sobre los movimientos de renovación pedagógica a la luz de mi posición y experiencia personal en relación con los mismos. Una experiencia y relación distinta a la de quien había participado de modo activo y entusiasta en dichos movimientos.

A diferencia quizás del autor de la reseña o comentario, no pertenecí ni estuve integrado en los movimientos de renovación pedagógica. Es más, desde 1968 hasta 1982 mantuve con ellos una posición algo bipolar o esquizofrénica. Por un lado, simpatizaba de un modo general con sus ideas de cambio y renovación. Además estaba suscrito o leía aquellos autores, libros o revistas que difundían sus ideas. Incluso fui llamado en alguna ocasión para participar como conferenciante en alguna de las escuelas de verano organizadas por tales movimientos. Por otro, mi actividad docente en dicho período estuvo limitada al ámbito universitario y fue profesionalmente algo secundario. Por aquel entonces mi actividad profesional principal era la de funcionario en los servicios periféricos del Ministerio de Educación, o sea, un gestor más o menos cualificado al servicio del gobierno y de la administración a cuya política y gestión se oponían dichos movimientos. Un gestor al que la experiencia vivida del proceso

de gestación, aprobación y aplicación de la reforma de 1970 hizo de él un escéptico observador no ya de las dificultades de cualquier reforma desde arriba, sino de la compleja amalgama de intereses ideológicos, políticos, profesionales y corporativos que entraban en juego ante cualquier proceso de cambio o reforma. Un gestor, por último, que a partir de 1982 se integró de modo definitivo en el mundo universitario pasando a ser entonces la educación un fenómeno vivido desde dicha posición y, al mismo tiempo, un objeto de estudio, docencia e investigación, en especial en su perspectiva histórica y política. Mi visión, mi mirada y mi voz, en relación con los movimientos de renovación pedagógica de los años 70 y 80, tenía que ser necesariamente distinta. Era la de alguien interesado y ocasionalmente participante o relacionado con dichos movimientos, pero sin una implicación personal, directa y continua en los mismos, que, además, podía ver con buenos ojos la mayoría de sus ideas y propuestas pero que guardaba un cierto distanciamiento en relación con el entusiasta utopismo de algunos de sus componentes acerca de la posibilidad de extenderlas a la mayoría del profesorado y aulas.

No obstante, como ya dije, la adscripción a dichos movimientos, por parte de Lama Suárez, de “una amplia mayoría del profesorado de primaria y de secundaria” contrastaba con mi experiencia personal y, al mismo tiempo, constituía un aspecto clave para entender ese supuesto paso de dicha mayoría desde el entusiasmo por la renovación y el cambio a la oposición a la reforma de 1990 ¿Se trataba, en efecto, de una amplia mayoría o, como yo había pensado siempre, de una minoría entusiasta y activa en la que confluían personas y grupos con intereses y puntos de vista en ocasiones divergentes⁴⁰⁵, a la que el acceso al poder del Partido

⁴⁰⁵ Algún participante activo de las escuelas de verano ha llegado incluso, con el tiempo, a convertirse en destacado protagonista o ferviente partidario de las propuestas y reformas neoconservadoras del Partido Popular defendidas o aprobadas en los años finales del siglo XX y primeros años del siglo XXI.

Socialista en 1982 y la incorporación de buena parte de sus componentes a la nueva administración, a la inspección, a los centros de formación de profesores, a los sindicatos de enseñantes o a la docencia universitaria les apartó de las aulas situándoles ante sus compañeros e iguales en una situación de preeminencia, como gestores jerárquicamente superiores o “expertos”, mal tolerada y vista desde siempre por el profesorado?⁴⁰⁶. Urgía pues analizar esta cuestión ¿Cómo? Por de pronto calculando de modo aproximado el número de profesores que en su día habían participado en los movimientos de renovación, siquiera como simpatizantes o asistentes a alguna de sus escuelas o cursos – o sea, no reduciéndolos al núcleo, sin duda minoritario, de sus elementos más activos y comprometidos –. Pues bien, el número máximo de asistentes a las escuelas de verano – sin duda la actividad de asistencia mayoritaria entre las organizadas por los movimientos de renovación pedagógica – se alcanzó en el año 1982 con un total de 26.893 participantes en las 52 escuelas organizadas en dicho año⁴⁰⁷. Dicha cifra representa el 7,8% del total de profesores de preescolar, educación general básica, bachillerato y formación profesional (342.490)

⁴⁰⁶ Dejo sin plantear aquí otro aspecto en el que mi visión, mi mirada y mi voz como historiador divergen asimismo de quienes minusvaloran el peso de la cultura escolar del tradicional bachillerato propedéutico y del corporativismo gremialista – en todos los cuerpos de profesores y niveles educativos – en el fracaso, primero, de la reforma experimental de las enseñanzas medias iniciada en 1983 – que sólo llegó a generalizarse y aceptarse allí donde coincidía con los intereses corporativos del profesorado, es decir, en los centros de formación profesional – y de la educación secundaria obligatoria diseñada en la reforma de 1990. Una vez más mi experiencia en la administración educativa, donde pude apreciar de modo directo y personal la influencia de los corporativismos gremiales, condiciona sin duda mi voz de historiador, pero no hasta el extremo, como he dejado claro en otros trabajos, de dar a dicho factor explicativo un carácter preeminente sobre otros, al menos en lo que a la reforma de 1990 se refiere.

⁴⁰⁷ Sobre el particular véase el ya citado trabajo de Luis Miguel Lázaro, “Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983” incluido en este mismo volumen.

que existían en España en el curso 1981-82, un porcentaje que se eleva hasta el 13,3% si nos referimos al total de profesores del sector público (201.185) y al 18,2% si nos reducimos, dentro de estos últimos, al profesorado de preescolar y educación general básica (147.371) que era, al parecer, el grupo predominante en las escuelas de verano⁴⁰⁸. Si tenemos en cuenta que a dichas escuelas asistían también profesores y alumnos de las Escuelas Normales en un número difícil de determinar, y que no todos los participantes pueden ser incluidos en ese grupo de entusiastas deseosos de cambios renovadores, resulta evidente que la “amplia mayoría” del profesorado no sólo no se integró en los movimientos de renovación de los años 70 y 80; sino que incluso permaneció al margen de los mismos, mostrando, eso sí, su coincidencia con ellos – y no siempre – cuando por razones profesionales era convocado para algún tipo de manifestación, huelga o protesta. El giro tan “radical” en “la opinión”, la “actitud” y el “ideario” de “tal cantidad de profesores”, detectado por Lama Suárez, hay que referirlo a no más del 7% del total del profesorado o del 13% del profesorado del sector público, sin que las razones que explican dicho cambio y su oposición a la reforma de 1990 sean las mismas que las de esa buena parte del profesorado, en especial en la enseñanza secundaria, que, por otras razones distintas, también ha mostrado su radical oposición a la mencionada reforma. Como todo analista social sabe, los mismos efectos pueden ser producidos por causas diferentes (así como las mismas causas pueden producir distintos efectos).

Si, en el caso anterior, la reflexión sobre la escritura de la historia de los movimientos de renovación pedagógica y el papel de la voz y de la mirada del historiador en la misma tuvo lugar una vez que dicha

⁴⁰⁸ Ello no desvaloriza o desmerece la tarea docente ni el entusiasmo y sentido de la innovación y mejora de quienes formaban parte de los movimientos de renovación pedagógica. Simplemente pone las cosas en su sitio y plantea la cuestión de si este carácter minoritario es o no una condición propia de dichos movimientos y de los procesos de innovación y cambio.

historia había sido escrita, forzando de este modo la ampliación, corrección o matización de lo ya escrito, en el caso del capítulo o páginas dedicadas a la evolución durante el siglo XX del “subsistema educativo de la Iglesia católica”, dicha reflexión se produjo con anterioridad y mientras tales páginas iban escribiéndose.

Antes de comenzar a escribir el libro ya tenía claro que en una historia de la educación en la España del siglo XX – y, en los anteriores, desde el siglo IV – había que dedicar un epígrafe específico a la Iglesia católica. No ya a la enseñanza de la religión o a su influencia en la política educativa – dos aspectos tratados en el capítulo relativo a la evolución de esta última –, sino a su acción educativa y a su especial posición y peso en el sistema educativo. Es decir, a lo que denominé el “subsistema educativo católico”. Las cuestiones previas a dilucidar o examinar eran dos. Una de índole estructural: ¿dónde o en qué parte del libro tratar dicho tema?. Otra de índole personal: ¿cuál era la mirada o voz del historiador en relación con el mencionado subsistema y, de un modo más general, con la Iglesia católica? ¿Hasta qué punto su mirada y su voz podían estar tan impregnadas de subjetividad, por su relación personal con dicha institución, que ello le impedía captar ciertos aspectos o no advertir otros? ¿Qué diferencias podría haber, en la escritura de la historia del subsistema educativo católico en la España del siglo XX, entre las páginas escritas por un historiador católico – doy por supuesto que se trata de un historiador y no de un apologista o pseudohistoriador – y las escritas, como era el caso, por otro historiador que fue criado en el catolicismo por impregnación social – es decir, que nació, se crió y fue educado en una sociedad católica en su versión integrista –, que en su primera juventud llegó a ser durante algún tiempo un católico serio y convencido – o sea, que lo era no por impregnación social sino por propia convicción –, alejado del integrismo, y que después, de un modo paulatino, fue abandonando las creencias católicas hasta llegar, según los momentos, a un claro agnosticismo o ateísmo, no menos sincero, serio y convencido que su anterior catolicismo?.

Doy por supuesto que no hay dos maneras contrapuestas de afrontar el tema, sino una amplia diversidad de ellas. Ni todos los puntos de vista de los historiadores católicos son los mismos, ni lo son los de los historiadores no católicos. Pero sí es evidente, por poner un solo ejemplo, que una historia de la Iglesia católica en España como la escrita por William J. Callahan⁴⁰⁹ no hubiera sido nunca escrita por un historiador católico. O que habrá sustanciales diferencias entre una historia de la acción educativa de la Compañía de Jesús o del Opus Dei realizada por un miembro de dichas instituciones y otra escrita por alguien que no haya sido nunca católico, que lo haya sido y haya dejado de serlo o que, siéndolo, pertenezca a alguno de los grupúsculos progresistas católicos.

La cuestión no es baladí y ya fue planteada, de un modo abierto y con una sinceridad inusual, siempre de agradecer, por un destacado historiador de la educación, sacerdote y miembro del Opus Dei, Emilio Redondo⁴¹⁰, en un trabajo presentado en el IV Coloquio Nacional de Historia de la Educación que tuvo lugar en Palma de Mallorca en 1986 sobre el tema *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas*⁴¹¹. Su tesis se sintetiza en una cita tomada de otro historiador, miembro asimismo del Opus Dei, J. Orlandis:

“La historia de la Iglesia sólo podrá escribirla de modo adecuado el historiador creyente, que es capaz de captar esa dimensión divina, que trasciende los análisis de la ciencia puramente empírica. El historiador no creyente, que observa a la Iglesia con visión exclusivamente natural podrá sin duda hacer estudios valiosos sobre muchas

⁴⁰⁹ William J. Callahan, *Iglesia, poder y sociedad en España, 1750-1874*, Madrid, Nerea, 1989, y *La Iglesia católica en España (1875-2002)*, Barcelona, Crítica, 2002.

⁴¹⁰ Sobre la trayectoria vital y académica del profesor Redondo, véase José Luis González-Simancas Lacasa, “Emilio Redondo. ‘Educación y comunicación’: la docencia formativa de un universitario cabal”, en *Historia y Teoría de la Educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1999, pp. 11-32.

parcelas de su historia [...] Pero no podrá escribir una auténtica historia de la Iglesia, porque será incapaz de aprehender su dimensión más profunda”⁴¹².

Sin duda, añade Emilio Redondo, las capacidades, técnica y recursos con que cuenta el historiador marcan los límites y las posibilidades a su tarea. Pero

“a veces, el objeto de la Historia presenta facetas o dimensiones que desbordan la capacidad natural y la buena preparación técnica de un buen historiador, porque no existe proporción entre el objeto de conocimiento y el correspondiente órgano de captación. Tal es, por vía de ejemplo, el caso de esa realidad – también histórica – llamada Iglesia y de la educación cristiana a ella esencialmente vinculada. Se trata de realidades que no se agotan en su dimensión natural, humana, sino que presentan también una dimensión sobrenatural, divina, que

⁴¹¹ Emilio Redondo, “Consideraciones sobre la posibilidad, condiciones y límites de la objetividad histórico-pedagógica”, *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas. IV Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears y Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, 1986, pp. 70-86 del apartado o sección titulada “Metodología y concepto de la Historia de la Educación”. La referencia, en un trabajo de esta índole, a su condición sacerdotal y a su pertenencia al Opus Dei muestran como, también en este caso, las circunstancias personales condicionan la “voz” del historiador y su mirada. Por otra parte, resulta cuanto menos extraño, dada la sinceridad y claridad con que el autor mantiene sus tesis – sinceridad y claridad no habituales entre los historiadores y siempre de agradecer –, que dicho artículo no haya sido objeto de comentarios o controversias posteriores (al menos que yo conozca).

⁴¹² Cita tomada, sin indicación de página, de su *Historia de la Iglesia Antigua y Medieval*, Madrid, Ediciones Palabra, 1974. Ruego al que leyere que pase por alto esa caracterización negativa, como “no creyentes”, de los que poseen otras creencias distintas a las del autor de dichas líneas..

no puede ser captada adecuadamente con los órganos y recursos de conocimiento de que el hombre está naturalmente dotado”⁴¹³.

Para que el lector comprenda lo que se quiere decir con esta frase, su autor recurre a aquella escena evangélica en la que Jesús pregunta a sus discípulos quién dicen que es el “Hijo del Hombre”, y tras responderle unos que Juan el Bautista, y otros que Jeremías o alguno de los profetas, pasa a preguntarles “Y vosotros ¿quién decís que soy yo?”, a lo que Simón Pedro responde que es “el Cristo, el Hijo de Dios vivo”. Una respuesta que, en palabras de Jesús, le ha sido revelada “no por la carne ni por la sangre”, o sea, por su condición humana, sino por “mi Padre que está en los Cielos”. Es decir, por “la luz” de “otro órgano de conocimiento – la fe – que le capacita para lo que naturalmente no es capaz”⁴¹⁴. De ahí, concluye Redondo, que “el conocimiento humano natural” sólo sea capaz de captar la dimensión “institucional visible”, “humana” e “histórica” de la Iglesia, y que sea “incompetente” para “identificar” el “misterio” de su “invisible” dimensión “divina”. Ello sólo puede hacerlo el historiador que, además de ser profesionalmente competente, ve – mira – con los ojos de la fe.

Una argumentación de este tipo no puede despacharse con una respuesta irónica, por otra parte muy fácil en un país en el que dos de los mejores historiadores de la masonería pertenecen a la Compañía de Jesús. Tampoco interesan, desde nuestro punto de vista, contraargumentaciones que muestren las contradicciones de lo mantenido. En el fondo basta decir que, como el mismo Redondo reconoce, el “conocimiento humano natural” es suficiente para captar la dimensión visible, humana e histórica de la

⁴¹³ Emilio Redondo, “Consideraciones sobre la posibilidad, condiciones y límites de la objetividad histórico-pedagógica”, op. cit., p. 81.

⁴¹⁴ Ibidem, pp. 81-82.

Iglesia católica, pues de eso y sólo de eso trata la historia⁴¹⁵. O bien que, dado que esa dimensión divina es asimismo atribuida por otros historiadores a las religiones que profesan, sin que haya luz alguna que permita asignar más validez a una atribución o “mirada” que a otra, todo se reduce al reconocimiento, por parte del historiador, de que además de esa dimensión natural y visible, determinados creyentes atribuyen a sus creencias una dimensión invisible y divina que sólo ellos pueden captar, pero que, como seres humanos que se comunican con otros seres humanos, es de esperar que sepan mostrar y decir, en un lenguaje humano audible o visible – como lo hace Simón Pedro en el pasaje citado –, de qué creencias se trata. De este modo, al hacerlo, no sólo dichas creencias podrán ser consideradas históricamente, sino también el hecho, humano, de la atribución a las mismas de un carácter o dimensión divina y las consecuencias, asimismo humanas, de la creencia en dicho carácter o dimensión. Porque de eso y sólo de eso trata la historia. De ahí que, como historiador, vea en Jesús al hombre y al personaje histórico y a la Iglesia católica como institución humana e histórica, y que, al mismo tiempo, tenga en cuenta y me interese, asimismo como historiador, por el hecho de que para los católicos Jesús es Cristo y la Iglesia una institución de origen divino, porque, entre otras razones, ello constituye un hecho histórico con consecuencias históricas. Lo que, trasladado al ámbito de la historia de la educación católica, significa que, como historiador, tenga en cuenta – entre otras cosas – que dicha faceta educativa no es sino, para los católicos que se dedican a ella, un modo más de apostolado y proselitismo religioso que

⁴¹⁵ Quizás por ello, al final de su artículo, Redondo se ve obligado a reconocer que “la mejor garantía de la objetividad histórica reside – supuesta la competencia técnica – en la hombría de bien del historiador, en su calidad y sanidad moral, en que sea de verdad, además de un peritus, un vir bonus”. El problema una vez más reside en quién o quiénes otorgan esa condición de vir bonus – o femina bona – que, al parecer, garantiza la objetividad histórica, y en cuáles son los criterios que permiten discernir cuando se posee o no dicha condición.

además constituye un mandato divino. Un mandato que, al ser pensado y asumido como tal por seres humanos, deviene por ello un hecho histórico visible y tangible.

Con independencia de lo anterior, las argumentaciones e ideas expuestas en el artículo mencionado no deben ser echadas en saco roto o dejadas a un lado. Una vez, por así decirlo, secularizadas, plantean una relevante cuestión metodológica y de enfoque: ¿qué ventajas e inconvenientes ofrece a la investigación histórica – o en otras ciencias sociales – el hecho de que el investigador pertenezca o no, esté relacionado o no con la entidad, grupo o tema objeto de estudio?.

Parece, en principio, que el ideal del distanciamiento u objetividad máxima – o mínima subjetividad – se alcanza cuando el investigador ha carecido o carece de relación alguna con la entidad, grupo o tema en cuestión. Su versión más pura, dada la existencia de algún tipo de idea previa sobre lo estudiado, es aquella – en ocasiones utilizada – en la que el investigador se sitúa en la hipotética posición de un alienígena que por error aterriza en el planeta Tierra⁴¹⁶. Lo que sucede es que, aún en este caso, tras el disfraz del alienígena se esconde un terrícola con su experiencia del pasado, su presente, sus expectativas de futuro, su voz y su mirada. No hay pues manera de negar la subjetividad del historiador. Otra cosa es el carácter e intensidad de esta subjetividad, en relación con el objeto estudiado, y el hecho de que se pertenezca o no o de que se tenga una relación estrecha o no, con dicho objeto.

Sin embargo, en contraste con lo anterior, lo usual en la investigación histórico-educativa, es que el historiador de una institución concreta, de su fundador o fundadora, o de la acción educativa de un grupo determinado pertenezca o guarde una relación estrecha con dicha institución o grupo. Hay varias razones que explican este hecho. Una, admisible, es que el que

⁴¹⁶ Esta es la estrategia que utilizó por ejemplo Seymour B. Saranson en su ya clásico libro *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1971.

pertenece o está relacionado de modo estrecho con una institución o grupo conoce aspectos no accesibles a otros y está en condiciones, por tanto, de aportar información y explicaciones o interpretaciones que difícilmente podrían aportar otros. Otras no son justificables. Por ejemplo, el que sólo se ponga a disposición o se facilite a los miembros o simpatizantes de una institución o grupo la documentación, datos e información existentes. O el que, sin llegar a ello, se tienda de un modo general a buscar entre los miembros o simpatizantes a quienes hagan la historia de una institución o grupo. Esto es lo que sucede con la casi totalidad de las historias, conmemorativas o no, de los establecimientos educativos públicos y privados, y de la acción educativa de las órdenes, congregaciones o institutos religiosos. De ahí, con alguna excepción, el que dichas historias sean en más de un caso simples hagiografías institucionales, que no posean ese mínimo distanciamiento que es exigible en un texto histórico, y que, en relación con la educación católica, sean tan escasos en España los estudios realizados por personas ajenas a las instituciones o grupos historiados⁴¹⁷.

¿Cuáles son pues las ventajas e inconvenientes de que la casi totalidad de los estudios o escritos sobre órdenes, congregaciones e institutos católicos, o sus colegios, pertenezcan a las mismas – una observación extensible a la historia de la mayoría de los establecimientos educativos – o al clero regular o secular. Las ventajas son obvias: no sólo se puede acceder con mayor facilidad a los archivos y la documentación relativa al

⁴¹⁷ Valgan, a título de ejemplo y por su valía, los libros de Ana Yetano, *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración, 1900-1920*, Barcelona, Anthropos, 1988, y sobre todo el de Maitane Ostolaza, *Entre religión y modernidad. Los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2000. En todo caso es de justicia indicar que la valoración general efectuada posee excepciones. Por ejemplo, los trabajos de Vicente Faubell – escolapio – y Manuel Revuelta – jesuita – sobre, respectivamente, la historia de la acción educativa en España de los escolapios y los jesuitas.

caso, sino que además se tiene un conocimiento directo, vivido desde dentro, de la institución estudiada. Esta situación, que colmaría los deseos de cualquier antropólogo, se torna sin embargo inconveniente cuando esa misma vivencia se convierte en un elemento distorsionador que al dificultar el distanciamiento, induce en unos casos a la hagiografía, en otros deja a un lado determinados análisis y enfoques sobre la actuación o actividad de dicha institución – por ejemplo, sobre sus estrategias de difusión y expansión, la lógica de sus procesos escolares o su acomodación a las demandas de unos u otros públicos concretos – o impide que el estudioso se plantee determinadas preguntas o cuestiones, y en otros casos, por último, entorpece el tratamiento de dicha actividad educativa como una actividad puramente humana llevada a cabo por seres humanos convencidos por lo general, como se ha dicho, de estar llevando a cabo una tarea religiosa bajo los designios divinos. Es en este sentido en el que puede resultar modélico el ya mencionado libro de Maitane Ostolaza, *Entre religión y modernidad. Los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*. En primer lugar, por la apertura de los archivos de las congregaciones y colegios estudiados a alguien no perteneciente a las mismas – una actitud que debería generalizarse, abriéndolos a todos los investigadores, como se hace con los archivos públicos, si es que quiere hacerse una historia seria y completa de la acción educativa de la Iglesia católica –. En segundo lugar, por la época y el área geográfica elegidas: un momento y una zona de expansión de la enseñanza congregacional. Y en tercer lugar, por combinar el análisis macroscópico de la acción educativa congregacionista con el microscópico de determinados colegios significativos a fin de mostrar sus diferentes y complementarias adaptaciones al contexto, así como su flexibilidad y estrategias para adecuar su oferta educativa a las demandas de clases y grupos sociales variados.

Considerando todo lo anterior fue como me planteé, primero, dónde o en qué parte del libro tratar la evolución de la acción educativa de la Iglesia católica en el sistema educativo formal de la España del siglo XX,

y después, cómo tratarla. En relación con el primer punto, decidí incluir en el capítulo o parte relativa a la evolución de dicho sistema, un epígrafe relativo a la enseñanza privada y, dentro de él, otro sobre lo que llamé el “subsistema educativo de la Iglesia católica”. Y ello no ya por el peso o importancia cuantitativa y cualitativa de dicho subsistema, sino, sobre todo,

- Porque ha sido a lo largo de del siglo XX cuando la acción educativa de las órdenes, congregaciones e institutos católicos, hasta entonces aislada entre sí e incluso en ocasiones contrapuesta, ha experimentado una serie de procesos de integración, coordinación y cooperación.
- Porque dicha acción educativa forma parte no sólo del sistema educativo formal español, sino que también constituye una pequeña parte del sistema educativo mundial ofertado por la Iglesia católica. Un sistema supranacional caracterizado por su flexibilidad, por su capacidad de adaptación a contextos y públicos diferentes, por la autonomía, diversificación y variedad de iniciativas, por su complementariedad y por la posibilidad de desplazamiento de un país a otro, que, por otra parte, sólo es una forma más de la acción educativa de la Iglesia católica, una forma combinada en ocasiones con acciones sociales de índole benéfico-caritativa.

Una vez admitida la necesidad de dedicar un epígrafe específico a la acción educativa de la Iglesia católica en la España del siglo XX y su consideración como un subsistema integrado al mismo tiempo en el sistema educativo mundial de dicha Iglesia y en el sistema educativo español, parecía asimismo necesario en este caso, a diferencia de otros epígrafes, hacer una serie de precisiones iniciales de índole ideológica, metodológica, cultural y estadística – entre ellas las anteriormente efectuadas – para pasar de inmediato a analizar el proceso de difusión de las órdenes, congregaciones e institutos católicos dedicados a la enseñanza durante el siglo XX, y, en paralelo con ello, el de su formación como tal subsistema específico. Un subsistema, configurado a lo largo del siglo XX, en el que

una acción educativa en principio un tanto asistemática y desarticulada, y en todo caso discutida y atacada, no sólo se ha sistematizado y articulado, sino que al hacerlo, se ha afianzado, con el trato de favor o apoyo de los poderes públicos, como el más diversificado y cohesionado de nuestro sistema educativo. Un subsistema por último que, como se ha dicho, forma parte de un proyecto más amplio de apostolado, misión o recristianización llevado a cabo por una Iglesia, la católica, que goza además de una amplia presencia e influencia institucional y personal en el subsistema educativo de titularidad pública. Esta sería en síntesis, y en relación con esta cuestión, la “mirada” y la “voz” de un historiador. Una “mirada” y una “voz” más entre otras muchas, no más ni menos objetiva o subjetiva que todas ellas.

