



Harriet Martineau y *Household Education* (1849): ensanchando el canon sociológico histórico

Harriet Martineau and Household Education (1849):
broadening the historical sociological canon

María-Rocío Navarro-Fosar

Recibido: 22/11/2021

Aceptado: 11/03/2022

RESUMEN

Harriet Martineau (1802-1876) fue una socióloga inglesa fundadora, frecuentemente ausente del canon sociológico histórico estudiado en las facultades de Sociología. Por ser una mujer cultivada y autodidacta del siglo XIX, racionalista disidente y ajena a la Iglesia Anglicana, fue excluida de la historia, cuando la disciplina sociológica tomó forma unas décadas después de su muerte. Este artículo rescata su figura para el mundo hispanohablante. El estudio de su obra permite ensanchar los orígenes de la teoría sociológica y contribuye a ampliar la arqueología intelectual del alumnado universitario. *Household Education* (1849), analizada en este artículo, es su principal obra dentro del campo la Sociología de la Educación. La Teoría Crítica Feminista, la Etnografía Institucional y elementos del Análisis Sociológico del Discurso constituirán los marcos teóricos y metodológicos de referencia en este artículo de investigación. La *escuela doméstica de instrucción mutua*, basada en un grupo doméstico ampliado regido por la igualdad, es el gran compromiso de esta autora para democratizar la familia y la sociedad.

Palabras clave: *Harriet Martineau, Household Education, siglo XIX, educación, canon sociológico.*

María-Rocío Navarro-Fosar es licenciada en Ciencias Políticas y Sociología y ha obtenido un Máster Oficial universitario en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía. Actualmente es investigadora en el programa de doctorado *Cambio social en sociedades contemporáneas*, perteneciente a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid (España). Contacto: mnavarro41@alumno.uned.es ID: <https://orcid.org/0000-0002-4809-2018>

Agradecimientos: Este artículo, tal y como se publica, ha sido posible porque varias personas me dieron sabios consejos para mejorarlo, tras leer un primer borrador. Con estas líneas quisiera mostrar mi gratitud y reconocimiento a: Alejandro Thérèse Navarro (Wageningen University), Núria Sara Miras Boronat (Universitat de Barcelona), Yolanda Agudo Arroyo (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y Héctor Romero Ramos (Universidad Nacional de Educación a Distancia). También deseo mencionar y agradecer el anónimo trabajo del equipo de la Revista *Atlánticas* y de las expertas que revisaron el presente texto.

Cómo citar este artículo: Navarro-Fosar, María Rocío (2021). Harriet Martineau y *Household Education* (1849): ensanchando el canon sociológico histórico. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 6 (1), 288-317. doi: <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.8750>

ABSTRACT

Harriet Martineau (1802-1876) was a founding English sociologist, often absent from the historical sociological canon studied in Sociology faculties. As a cultivated and self-taught nineteenth-century woman, a dissident rationalist and an outsider to the Anglican Church, she was excluded from the history, when the sociological discipline took shape some decades after her death. This article rescues her figure for the Spanish-speaking world. The study of her work allows us to expand the origins of sociological theory, which facilitates the broadening of the intellectual archaeology of university students. *Household Education* (1849), analyzed in this article, is her main work within the field of Sociology of Education. Feminist Critical Theory, Institutional Ethnography and elements of Sociological Discourse Analysis will constitute the theoretical and methodological frameworks of reference in this research paper. The *domestic school of mutual instruction*, based on an extended domestic group governed by equality, is the great commitment of this author for democratized the family and the society.

Keywords: *Harriet Martineau, Household Education, 19th century, education, sociological canon*

RESUMO

Harriet Martineau (1802-1876) foi unha socióloga inglesa fundadora, frecuentemente ausente do canon sociolóxico histórico estudado nas facultades de Socioloxía. Por ser unha muller cultivada e autodidacta do século XIX, racionalista disidente e allea á Igrexa Anglicana, foi excluída da historia, cando a disciplina sociolóxica tomou forma unhas décadas despois da súa morte. Este artigo rescata a súa figura para o mundo hispanohablante. O estudo da súa obra permite alargar as orixes da teoría sociolóxica e contribúe a ampliar a arqueoloxía intelectual do alumnado universitario. *Household Education* (1849), analizada neste artigo, é a súa principal obra dentro do campo a Socioloxía da Educación. A Teoría Crítica Feminista, a Etnografía Institucional e elementos da Análise Sociolóxica do Discurso constituirán os marcos teóricos e metodolóxicos de referencia neste artigo de investigación. A *escola doméstica de instrución mutua*, baseada nun grupo doméstico ampliado rexido pola igualdade, é o gran compromiso desta autora para democratizar a familia e a sociedade.

Palabras chave: *Harriet Martineau, Household Education, século XIX, educación, canon sociolóxico*

1. INTRODUCCIÓN: EL CANON SOCIOLOGICO HISTÓRICO

Hasta tiempos muy recientes, el campo de la Historia de la Teoría Sociológica (HTS) ha estado monopolizado hegemónicamente por un arquetipo de personaje autorizado referente: hombre, occidental, blanco, burgués, heterosexual, sin discapacidad y del Norte Global. Alrededor del mismo se configuró, desde los inicios, un modelo de canon sociológico determinado, un producto cultural sustentado en privilegiar la posición política, social y moral de esa minoría humana masculina. Este canon sociológico, consecuencia de unas concretas y persistentes políticas de poder patriarcal ejercidas sobre el conocimiento sociológico (Patricia Madoo Lengermann *et al.* 2019: 33 y ss.), no permitía el reconocimiento científico de otra autoría que la perfilada en esos estrechos márgenes. En sintonía con ese **universalismo sustitutivo** que identificara la politóloga y filósofa estadounidense Seyla Benhabib (2006: 176), desde los orígenes formales de la disciplina en el s. XIX se ha venido arrastrando hasta hoy este sesgo en la articulación y el relato de la propia HTS. La solidez de este error sistemático, consecuencia de considerar una parte de la masculinidad humana como representante de todo lo genéricamente humano, permitió continuamente dejar fuera del espacio de creación y significación de la teoría sociológica a más del 80 % de las personas que sí trabajaron, escribieron y publicaron en ese terreno. En los orígenes de la disciplina académica y para la totalidad de las mujeres sociólogas —también para más de la mitad de los hombres sociólogos—, la exclusión del canon sociológico fue total. Hoy por hoy, en la gran mayoría de los diferentes artículos científicos que se publican y que abordan con mayor o menor profundidad el ámbito de la HTS, continuamos encontrando ese desacierto —Manuela Caballero *et al.* (2018); Anabel Belisera (2019); Marc Pallarès *et al.* (2019); Loreto Arias *et al.* (2020); Martin Bulmer (2020)—, si bien es verdad que, en la última década, ha ganado terreno paulatinamente la inclusión de autores hombres no blancos y no occidentales en la HTS.

En las décadas de 1970-80, coincidiendo con el empuje de la tercera ola feminista, hubo un fecundo desarrollo de nuevas epistemologías, nuevas formas de abordar y analizar el mundo y de generar conocimiento científico. El centro de gravedad

de muchos de esos marcos teóricos recién construidos fue lo que la socióloga canadiense Dorothy Smith (1974: 7) denominó *women's place* (el lugar de las mujeres), un posicionamiento reflexivo que permitió la toma de conciencia de muchas mujeres sobre su situación marginal global y un autorreconocimiento de sus propios y específicos problemas compartidos como problemas sociales. Una de las consecuencias de este nuevo paradigma fue la necesidad de ampliar contenidos, con perspectiva de mujer, en las distintas disciplinas académicas. Como indicaron Sandra Harding *et al.* (2003: IX y ss.) algunas décadas después, esa toma de conciencia debía servir también para señalar que, en el núcleo duro del razonamiento abstracto —Epistemología, Metodología, Metafísica y Filosofía de las Ciencias—, existían distorsiones patriarcales que borraban una importante realidad: que la experiencia humana y las consecuentes reflexiones difieren según el estatus, tipo de actividades y relaciones sociales en las que los seres humanos se involucran. Y que habían sido las experiencias, relaciones y estatus de un único sector concreto de hombres las que históricamente habían servido como fundamentos del conocimiento científico reconocido por la humanidad.

En el caso de la Sociología, señalaba ya Dorothy Smith (1974: 7) en los arranques de la tercera ola, esta situación había provocado que la forma de pensar la disciplina, sus métodos, sus esquemas conceptuales y hasta sus teorías se hubieran basado y construido dentro del universo social de una concreta masculinidad humana, la cual fue sostenida y privilegiada desde las posiciones de poder de unas estructuras sociopolíticas medulares afines. La consecuencia directa de esta fundamentación teórica inicial fue que los marcos referenciales y los concretos conceptos sociológicos que se construyeron en los inicios no tenían correlato con las experiencias específicas de las mujeres (ni con la de muchos hombres). Temas vivenciales, sociológicamente relevantes y tan impactantes en las vidas de todas ellas como han sido y son, por ejemplo, (1) la socialización diferencial de género, (2) la domesticidad, (3) la experiencia social de la maternidad y/o el aborto, (4) la educación diferenciada por sexo, (5) las enormes dificultades en el acceso al poder político en igualdad de condiciones que los hombres o (6) las diferentes formas de violencia machista, fueron ámbitos que quedaron fuera, desde el principio, del análisis social reconocido y aceptado como científico. Solo desde tiempos recientes se van incorporando al

conocimiento sociológico aportaciones actuales sobre estas y otras temáticas específicas del universo de las mujeres, obviando que todas estas áreas tienen una historia y unas genealogías que se remontan a varios siglos atrás. En HTS, la invisibilización de los trabajos de sociólogas fundadoras y clásicas torpedea el avance del conocimiento sociológico, porque obliga a partir de cero continuamente sobre elementos que históricamente distintas autoras ya conceptualizaron (Gerda Lerner, 1993: 10). Como muestra, es un dato objetivo que todas las mujeres sociólogas fundadoras y clásicas abordaron en sus obras prácticamente todas las materias que se acaban de señalar, tal como se puede comprobar, por ejemplo, en el libro de la socióloga estadounidense Mary Jo Deegan, *Women in Sociology: A Bio-Bibliographical Sourcebook* (1991). Sin embargo, excepto John Stuart Mill, ninguno de los sociólogos fundadores y/o clásicos reflexionaron sobre estas cuestiones. Como señala Mary Jo Deegan (1988: 22), las mujeres sociólogas fundadoras y clásicas existieron pero, desde la Academia, existió un borrado deliberado de sus aportaciones.

Actualmente cada vez más voces especializadas, todavía minoritarias, reclaman una ampliación de contenidos en el canon sociológico histórico, de tal forma que incorpore la diversidad en los perfiles de la autoría-fuente y reconozca la necesidad científica de que las mujeres sociólogas fundadoras y clásicas estén incluidas en el mismo en igualdad (real y efectiva) de condiciones que sus homólogos hombres. Este es un esfuerzo que ha de vencer muchos obstáculos, porque cuestiona uno de los pilares fundamentales del poder social, político y cultural, tradicionalmente masculino. Lo identifica claramente la socióloga alemana Ute Gerhard (2004: 127): «*afrentar las cuestiones epistemológicas y metodológicas que plantean las experiencias y los intereses de las mujeres, [todavía hoy] se considera poco científico y partidista, más que genuinamente sociológico*» (trad. a.).

Este artículo pretende introducir en el canon sociológico histórico una figura muy desconocida en el entorno iberoamericano: se trata de la socióloga inglesa Harriet Martineau (1802-1876). Además de una intelectual reconocida en su tiempo, son numerosas sus aportaciones en el campo de la Sociología. Publicó en vida más de diez libros de temática sociológica, costeando personalmente todas sus ediciones gracias a su trabajo como articulista en prensa y autora de novelas de éxito. En

este texto se analizará su aportación principal en el campo de la Sociología de la Educación. Su trabajo es relevante porque aporta análisis y reflexiones diferentes a lo que clásicamente nos ha ofrecido la HTS en materia educativa, con Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber como fuentes históricas preestablecidas. En *Household Education* (1849), el libro que este artículo analiza, podemos identificar los siguientes elementos diferenciadores respecto a sus homólogos: (1) describe el sistema educativo de su país y señala los sesgos formativos que este tiene; (2) demuestra la importancia fundamental del hogar familiar en el proceso educativo de cualquier individuo; (3) apuesta decididamente por la igualdad de todas las personas en materia educativa; (4) propone la creación de la *escuela doméstica de instrucción mutua*, democratizando el espacio doméstico y anticipando hacer lo mismo en la sociedad; (5) previene repetidamente del desperdicio social que supone mantener el analfabetismo mayoritario de la población y (6) utiliza vigorosamente la metodología sociológica de la observación participante.

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Distinto profesorado universitario ha comenzado ya, de forma individual, a tratar de ampliar esos estrechos márgenes del canon sociológico histórico. Encontramos casos en distintas universidades de todo el planeta: Deborah Ann Logan (2002, 2007), Ute Gerhard (2013), Carmen Verde (2013), Dau García Dauder *et al.* (2015), Eliana Debia (2016), Raewyn Connell (2019), Selene Aldana (2020), entre otras. Aunque una autora referente mundial en esa tarea, a la que ha dedicado toda su fructífera vida profesional desde la década de 1970, es la socióloga estadounidense Mary Jo Deegan, actualmente profesora emérita de la Universidad Nebraska-Lincoln. Empezó ella sola a ensanchar hacia las mujeres ese canon sociológico histórico, cuando nadie cuestionaba lo que Anne WITZ *et al.* (2004: 1) identificaron muy bien años después: que «*el canon sociológico es patrilineal. Es una procesión de hombres, de "padres fundadores" que, unidos a sus hijos, se han abierto camino desde el siglo XIX hasta el siglo XXI como "maestros" canonizados del pensamiento sociológico*» (trad. a.). El trabajo de Mary Jo Deegan fue y es una tarea paciente, constante, minuciosa, detallista, sin fisuras, que consiste en el rescate y análisis cuidadoso de la vida y obras de distintas mujeres sociólogas del

s. XIX y principios del XX. Uno de sus principales focos de trabajo continúa siendo las mujeres sociólogas de la Escuela de Chicago y, en este marco, su libro *Jane Addams and the Men of The Chicago School, 1892-1918* (1988) es una obra capital que todavía no ha sido traducida al castellano.

Siguiendo el ejemplo de Mary Jo Deegan, este artículo analizará la obra *Household Education* (1849), escrita por Harriet Martineau. Desde 2008, Harriet Martineau ya figura en las últimas ediciones del libro de texto universitario, mundialmente conocido, titulado *Classical Sociological Theory* (2020), escrito por el sociólogo estadounidense George Ritzer *et al.*, actualmente por la octava edición con Sage Publishing. Desde su quinta edición en 2008, el manual incorpora una breve biografía de Harriet Martineau y otras cinco mujeres sociólogas, si bien sin dedicarles ni por asomo el mismo espacio específico que le dedica al resto de protagonistas hombres señalados: 14 teóricos de la ciencia social que ocupan más del 92 % de las páginas. Un empequeñecimiento inmerecido para tan gigantesca pensadora social, a la que Pierre Bourdieu habría señalado como socióloga, si hubiera conocido su trabajo. Armando U. Cerón (2020: 76) lo explica claramente mientras comenta la obra *Le métier de sociologue* escrita por el propio Pierre Bourdieu *et al.* (1967): «*hacen Sociología todas las personas que se dedican a la investigación y reflexionan acerca de las prácticas sociales, con independencia de su formación original*».

La metodología que se empleará para este artículo será doble. Por un lado, se hará uso de la **Etnografía Institucional** desarrollada por Dorothy Smith, que consiste en el estudio de lo social buscando problematizar el mundo cotidiano a partir de las experiencias compartidas de las mujeres. Las dos obras principales de esta autora en este terreno son *The Everyday World As Problematic. A Feminist Sociology* (1987) e *Institutional Ethnography. A Sociology for People* (2005). Ninguna de las dos se ha traducido al castellano todavía. En segundo lugar, también se hará uso de algunos elementos del **Análisis Sociológico del Discurso**, siguiendo la metodología de trabajo diseñada en castellano por el sociólogo español Jorge Ruiz (2009). Gracias a ella, es posible conectar de forma armónica los análisis textual, contextual e interpretativo de cualquier obra escrita del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades. Ambas metodologías mencionadas

determinarán el método concreto de trabajo, que consistirá en el análisis deegariano de Harriet Martineau y *Household Education*, para después revelar algunas de las ideas-fuerza presentes en el libro. El marco teórico de referencia de este análisis será el de la **Teoría Crítica Feminista**, que tiene sus orígenes formales en la Ilustración. Autoras como la escritora y filósofa francesa Marie Le Jars de Gourney (1622), la escritora y filósofa inglesa Mary Wollstonecraft (1792), la escritora y médica francesa Jenny P. d’Hericourt (1860), la socióloga estadounidense Charlotte Perkins Gilman (1911), la filósofa francesa Simone de Beauvoir (1948) y la escritora y profesora estadounidense Kate Millet (1970) han producido importantísimos trabajos dentro de este marco. Actualmente, en España, una referente es la filósofa Ana de Miguel (2021). La Teoría Crítica Feminista realiza el análisis de la sociedad y de sus estructuras adquiriendo tres compromisos de partida, señalados por la jurista estadounidense Deborah L. Rhode (1990: 619): (1) en el plano político, asume y promueve el principio de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres; (2) en el plano sustantivo, identifica las prácticas o estructuras que obstaculizan esa igualdad real y efectiva entre los dos sexos y propone medidas encaminadas a alcanzarla; y (3) en el plano metodológico, se asegura de que la descripción del mundo se realice de forma que incluya también las experiencias específicas de las mujeres. Poniendo en práctica estos tres compromisos, Ana de Miguel (2021: 27 y ss.) entiende que se precisa la deconstrucción del androcentrismo en la Filosofía y en toda la cultura occidental, sobre todo en la actual era «post» —*post-everything*, como diría Daniel Bell (1973: 51-4)— de reacción patriarcal.

3. HARRIET MARTINEAU, ALGUNAS NOTAS BIOGRÁFICAS

Harriet Martineau nació el 12 de junio de 1802 en Norwich (Reino Unido) y murió el 27 de junio de 1872 en Ambleside (Reino Unido). Fue la sexta de ocho hermanos en una familia acomodada. La religión unitarista que profesaban sus padres marcó su infancia, su juventud y los primeros años de vida adulta. Después de los 40, tras sobreponerse a serios problemas de salud, se hizo agnóstica.

Hasta los 15 años todas las criaturas de su familia recibieron la misma educación en casa, tomando diariamente clases particulares sobre distintas materias con

profesorado diverso, además de colaborar los y las mayores en tareas de enseñanza para con sus hermanos y hermanas menores. En el hogar familiar Harriet Martineau aprendió a amar la escritura clásica y también a dominar distintas lenguas: francés, italiano, latín y griego clásico, además del inglés como su lengua nativa. En la adolescencia, ella y su hermano James mostraron interés en seguir estudiando y hacerlo fuera del hogar. James pudo estudiar Teología en la universidad, Harriet fue enviada interna a una academia durante año y medio. No recibió apoyo por parte de sus dos progenitores —fue determinante la oposición de su madre— para luchar por su interés en estudiar en la universidad (Diane Postlethwaite 1989: 598). Este obstáculo en sus anhelos de recibir educación formal no la desanimó y, tras salir de la academia, continuó formándose de forma autodidacta durante toda su vida. Siempre fue una lectora voraz y, por su alta capacidad de aprendizaje, hoy podemos afirmar que fue una persona intelectualmente superdotada.

Con 19 años empieza a publicar artículos, algunos bajo seudónimos, tarea que no entusiasma a su madre. Su primer artículo publicado fue *Female Writers of Practical Divinity*, aparecido en 1822 bajo el seudónimo de *Discipulus*, y su primer libro publicado fue *Devotional Exercises* (1823). Ella está interesada por un vasto grupo de materias y siempre trata de escribir pensando en un público amplio: se siente una educadora social y esa es la voluntad con la que escribe. De esta forma inicia su carrera como articulista, actividad que practicó toda su vida, siendo autora de más de 1.500 artículos remunerados que conozcamos hoy. De 1824 a 1827 una serie de trágicos acontecimientos familiares dan un vuelco a su vida: primero muere su hermano mayor Thomas, con el que estaba muy unida. Dos años después fallece su padre, sustento económico de toda la familia. Esto golpea claramente el bienestar económico familiar y todos sus integrantes se ponen a trabajar asalariadamente por primera vez. Finalmente, es su prometido el que fallece en 1827, algo que la libera del compromiso del matrimonio, institución que le resultaba altamente ingrata (Harriet Martineau 1877 I: 101-2). Todas estas circunstancias dolorosas la reafirman en su deseo de convertirse en una mujer económicamente autónoma y ganarse la vida como escritora. La sordera que empezó a padecer a partir de los 12 años, la ageusia y anosmia con las que nació, y la pronunciada cojera que adquirió desde niña (probablemente a causa de la

poliomielitis) la convirtieron en una mujer con discapacidades físicas y sensoriales, aunque no se amilanó ante las adversidades. No se casó nunca, ni tuvo descendencia. *Illustrations of Political Economy* (1832-34) fue su primer éxito editorial, libro conformado por 23 historias cortas que fueron publicadas inicialmente por entregas. En ellas la autora explica, en formato cuento, cómo los distintos principios de la Economía —por aquellos tiempos, sustentados en la teoría construida por Adam Smith, Thomas Malthus, James Mill y David Ricardo, entre otros— están insertados en la vida cotidiana de todas las personas. De esta obra sí existen distintas ediciones en castellano, algunas completas y otras no.

Tras realizar viajes de varios años por Oriente Medio y América del Norte, Harriet Martineau publicó distintos libros de ámbito sociológico, describiendo las sociedades que conoció y explicando sus reflexiones sobre ellas. Realizó también traducciones de obras enteras. Su resumen y traducción al inglés de *Course de Philosophie positive*, de August Comte, se publicó en 1853. La Sociología fue uno de los ámbitos de interés de Harriet Martineau, aunque ella la denominaba *Science of society* ya en la década de 1830. El área que ella específicamente conceptualizó fue la *Science of Morals*, y así aparece en su obra *How to Observe Morals and Manners* (1838), obra sin traducción al castellano hasta el momento.

Harriet Martineau fallece en 1876. El cáncer la mantuvo postrada en cama los veinte últimos años de su vida, en los que no dejó de escribir —entre otras cosas— su propia autobiografía. Publicó en vida más de 70 libros (Susan Hoecker-Drysdale 1992: 2), estrictamente de ámbito sociológico más de diez. *Household Education* fue un libro aparecido en enero de 1849, pocos meses después del fallecimiento de su madre.

4. *HOUSEHOLD EDUCATION: ANÁLISIS CONTEXTUAL*

He hallado que las esperanzas de todos los hombres ilustrados descansan en la educación, como la gran esperanza que hará contener en cierto grado este diluvio del mal.

Henry Mosely, inspector escolar, 1845

La Revolución Industrial que despegó en Reino Unido alrededor de 1780 supuso grandes transformaciones y desafíos. Dos focos van a centrar el análisis de este apartado: la población del país y sus necesidades educativas. Desde el punto de vista poblacional, la Revolución Industrial trajo consigo dos importantes cambios: (1) un desplazamiento masivo del campo a la ciudad y (2) un significativo aumento de la población. En el primer punto, la información que tenemos para la primera mitad del s. XIX en Inglaterra y Gales es que la población urbana se triplicó, en tanto que la población rural solo incrementó la mitad (C. M. Law 1967: 131). Para el segundo punto, es importante retener un dato: la población británica se duplicó en el periodo comprendido entre 1800 a 1850 (Robert Woods 1995: 10 y ss.), pasando de alrededor de 14 millones de personas a casi 28 millones.

Todos esos habitantes en aumento copando las ciudades buscaba oportunidades laborales en las nuevas industrias. Y estas precisaban cada vez más, como explica la teoría del capital humano, de una mano de obra mínimamente preparada en lectoescritura y aritmética, capaz de leer avisos de peligro en las minas o fábricas, de leer y comprender las responsabilidades inherentes a un puesto de trabajo fabril, de examinar un anuncio de empleo o de hacer unas mínimas cuentas, por ejemplo. Es en ese contexto donde el debate público sobre la educación básica obligatoria se intensifica. Desde el punto de vista de la teoría del control social, el analfabetismo había sido usado tradicionalmente como un medio de dominio sociopolítico útil para las clases privilegiadas (una minoría de la población) y una circunstancia social infortunadamente instalada de forma abrumadora en las clases desfavorecidas (la gran mayoría). Pero el desarrollo industrial provocó nuevas necesidades humanas y la sociedad empezó a vislumbrar que mucha de la población analfabeta pobre debía ser instruida, al menos, en tareas menores que permitieran alimentar con agilidad la maquinaria industrial y sus beneficios

económicos para la población privilegiada. La idea de la *tabula rasa* de John Locke, así como el clima intelectual de Filosofía radical, minoritario pero extendido por Gran Bretaña durante la primera mitad del s. XIX, empujaron en la misma dirección (David Wardle 1976: 2). Hasta la Revolución Industrial, en Reino Unido existía un triple sistema educativo, diverso y controlado básicamente por la Iglesia anglicana: (1) escuelas a las que podían asistir las niñas y niños pobres (*Dame Schools, Private Day Schools, Sunday Schools, Ragged Schools* y *Factory Schools*); (2) el sistema educativo al que asistían las criaturas de las clases medias (*Provincial Grammar Schools, Newer Private Schools* y academias diversas cuya ideología estaba fuera de la fe anglicana); (3) el sistema educativo destinado sobre todo a niños de las clases altas (*Old Public Schools*) (Oliver Haddingham 2016: 49-50).

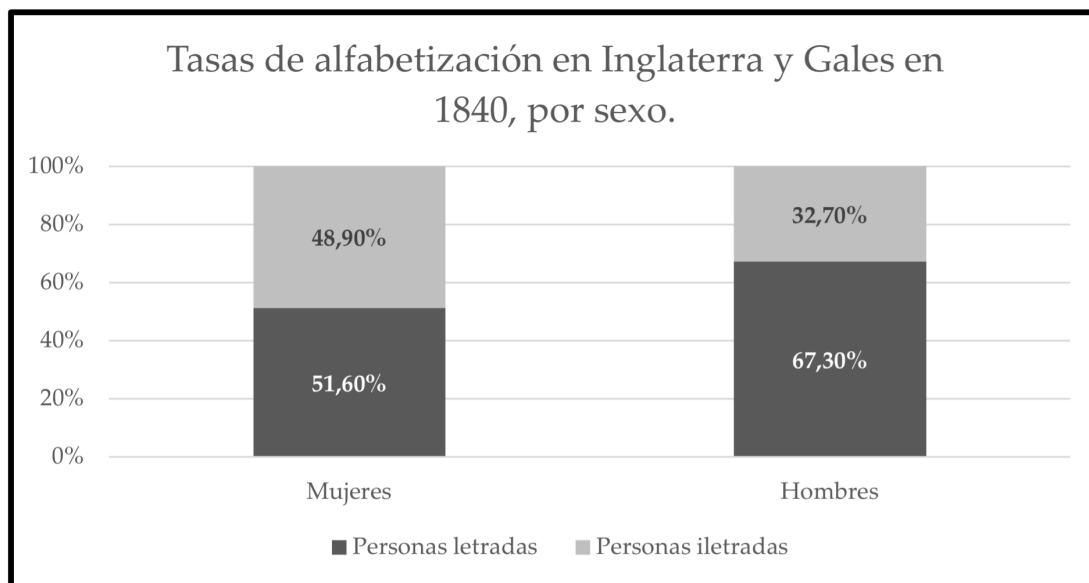
El primer paso para lograr una mejora en la educación pública masiva fue crear nuevos centros educativos de enseñanza primaria financiados por el Estado, así como mejorar las instalaciones ya existentes. Esta actuación se llevó a cabo en medio de intensos disensos protagonizados, entre otros, por Charles Darwin, Charles Dickens y Coventry Patmore (Sudesh Vaid 1985: WS65). Desde 1833 a 1848 el gasto público en esta partida se cuadruplicó (Michael Sanderson 1991: 21). Aun así, en 1851 había en el país el doble de escuelas primarias privadas que públicas (Michael Sanderson 1991: 22), con lo que se estaba lejos aún de facilitar una educación accesible para todos los niños y niñas del país.

Desde el punto de vista estrictamente educativo, en la primera mitad del s. XIX en Reino Unido existían altas **tasas de analfabetismo** (*illiteracy rate*), en línea con el resto de los países europeos. Es preciso señalar que, en ese entorno histórico, se entendía que una persona era analfabeta cuando no era capaz de estampar su firma en el acta de matrimonio. La Ley de Matrimonios de 1753 (*Marriage Act of 1753*) obligó a recoger la información estadística sobre quienes sí podían o no podían firmar el acta. Así, todas las cifras oficiales de entonces sobre analfabetismo en Reino Unido partían de esos datos y su importante contraparte: se consideraba letrada a aquella persona que sí era capaz de estampar su firma en el acta matrimonial. A los ojos de hoy, este proceder arroja fundadas dudas sobre las verdaderas habilidades letradas de la población del momento. Con el

paso del tiempo, los conceptos estadísticos de tasa de analfabetismo y **tasa de alfabetización** (*literacy rate*) han ido actualizándose. En Europa hoy, según la Oficina Estadística Europea Eurostat (2019: 3), solo se contabiliza como letrada a una persona que es capaz de «*comprender, evaluar, utilizar y comprometerse con el texto escrito para participar en la sociedad, alcanzar sus objetivos y desarrollar sus conocimientos y su potencial*» (trad. a.).

Según las fuentes oficiales recogidas en el Registro General de Inglaterra y Gales (*Registrar General for England and Wales*), las tasas de alfabetización general del territorio en 1840 eran las que figuran en el gráfico 1. Además, a lo largo de todo el s. XIX, Reino Unido dio pasos legales significativos, tendentes a extender la alfabetización a toda la población. La tabla 1 recoge algunos de ellos.

Tabla 1. Tasas de alfabetización en Inglaterra y Gales en 1840, por sexo



Fuente: Michael Sanderson (1991: 19)

Tabla 2. Hechos históricos relevantes en materia educativa en Reino Unido

| Fechas | Hechos históricos relevantes en materia educativa en Reino Unido |
|--------|--|
| 1802 | <i>Health and Morals of Apprentices Act 1802</i> Menores aprendices en fábricas deben aprender lectura, escritura y aritmética No especifica cuántas horas a la semana |
| 1833 | <i>Factory Act of 1833</i> Obligación de dos horas de escolarización diaria para niñas y niños (hasta 13 años) empleados en fábricas textiles Prohibición de trabajar para criaturas menores de 9 años Se crea la figura del Inspector industrial |
| 1862 | <i>Revised Code of Education (Lowes Code, 1862)</i> Sistema de subvención pública basado en conocimientos adquiridos por el alumnado Tres focos de interés: lectura, escritura y aritmética |
| 1864 | <i>Factory Acts Extension Act of 1864</i> Se extiende esa obligación de escolarización a la industria alfarera |
| 1867 | <i>Factory Acts Extension Act of 1867</i> Se extiende esa obligación de escolarización a todas las industrias |
| 1870 | <i>Education Act of 1870</i> Educación pública universal hasta los 10 años No obligatoria, no gratuita, a tiempo parcial |
| 1891 | <i>Education Act of 1891</i> Subvención pública para todas las plazas de enseñanza básica Prohibición de cobro de honorarios y/o tasas en este nivel de enseñanza |

Fuente: Marjorie Cruickshank (1978) y Derek Guillart (2018)

Es en este contexto de cambios sociales donde Harriet Martineau decide participar en el debate público sobre educación, y para ello aporta el extenso y sólido trabajo que es *Household Education* (1849). A través de esta obra, la autora proporciona una descripción etnográfica de la situación educativa de la sociedad de su tiempo, en la que incluye descripciones y análisis del sistema educativo inglés, contrastándolo con aquellos que conoció en sus distintos viajes. Con *Household Education* pretende ilustrar y animar el pensamiento crítico sobre el debate educativo que existía en su país. Como dice Laura J. Labovitz (2011: 16), «ella fue una típica mujer victoriana tratando de impactar e influir en la sociedad a través del único modo que conocía: su pluma» (trad. a.). La respuesta social a esta obra fue, en general, buena: desde el reconocimiento al talento y el esfuerzo pedagógico (*The American Review* 1849: 604-18) hasta la sorpresa grata de reconocerse en los recuerdos infantiles y las reflexiones plasmadas —algo que le comentó en persona Charlotte Brontë en diciembre de 1849 (Harriet Martineau 1877 II: 22)—, pasando por ser considerada como «el oráculo de tantos hogares» por su amiga y biógrafa Maria Weston Chapman (Harriet Martineau 1877 II: 471).

5. *HOUSEHOLD EDUCATION*: ANÁLISIS TEXTUAL

Household Education se publicó parcialmente por entregas en 1847-8, en el periódico *People's Journal*. Cuando apareció el libro completo en 1849, con capítulos previamente no publicados, Harriet Martineau era ya una escritora reconocida y respetada, por lo que la opinión pública la percibía como una asesora creíble. *Household Education* es un libro que no ha dejado de publicarse en inglés desde su primera edición por la editorial londinense Edward Moxon (326 páginas en formato bolsillo, ejemplar de referencia en este análisis). Hasta el año 2020 ha tenido 73 ediciones diferentes (catálogo *WordCat Identities*, 2021). Ya en 1856, en una contundente carta de queja dirigida al editor del libro *Men of the Time. Biographical Sketches of Eminent Living Characters and Biographical Sketches of Celebrated Women of the Time* (1856), ella era consciente de la importancia e impacto de su propio trabajo en *Household Education*. En dicha carta, que se conserva íntegra, la autora reclama que, al realizar su breve biografía —apenas siete páginas de tamaño bolsillo—, se deben rectificar múltiples errores y, además, incluir en futuras ediciones que también es autora de *Household Education*, «uno de los mejor recibidos y más importantes de mis libros» (trad. a.) (Harriet Martineau 1877 II: 406).

Harriet Martineau construye un **ensayo realista pluricomprendivo que contiene retratos costumbristas y episodios autobiográficos** y que tiene por finalidad práctica ser un «*manual laico de instrucciones para progenitores*» (Harriet Martineau, 1877 I: 550). Está compuesto de 26 capítulos y un breve prefacio. Tal y como los concibió la autora, los capítulos pueden ser leídos de forma independiente sin alterar su comprensión. Esta obra no se tradujo en su momento a ninguna lengua, ni consta hasta la fecha que así haya ocurrido, pero sí podemos encontrar, desde el año 2020 y en la biblioteca digital *Internet Archive*, una traducción amateur al castellano del libro completo, identificada como *Traducción Household Education*. En *Household Education* Harriet Martineau utiliza una **modalidad textual eminente explicativa** y el tema central de la obra es la educación formal básica, igualitaria, universal y continuada de todas las personas menores y adultas dentro del hogar familiar. Para la filósofa estadounidense Valerie Kossew Pichanick (1976: 19) estamos ante un «*manual educativo de instrucciones, ligero y*

amable, natural y gradual, que enfatiza la inocencia y la individualidad de las criaturas» (trad. a.). Además de esta caracterización, muy certera para una parte significativa del texto, hay que añadir que el libro contiene algunos retratos costumbristas —estandartes del realismo social que practicó la autora toda su vida— que golpean por su dureza. Así podemos leer la descripción detalladísima de un niño pobre cualquiera de la Inglaterra victoriana en las págs. 44-5, o la narración minuciosa del maltrato efectuado a un bebé por parte de su padre clérigo en las págs. 71 y ss., o el retrato y posterior análisis de la costumbre de un tipo de infanticidio materno practicado a la sazón en las Islas del Pacífico Sur (págs. 173 y ss.).

Los capítulos 1 al 5 de la obra están centrados en identificar cuál es el objetivo de la educación: «*el desarrollo integral del alumnado*» (trad. a.) (p. 11), «*crecer en sabiduría y virtud cada día*» (trad. a.) (p. 17), «*revelar, fortalecer y ejercer todas aquellas potencialidades que han sido otorgadas a cada ser humano*» (trad. a.) (p. 19). También, de una forma más concreta, la autora identifica qué pretende el libro: «*reflexionar, decir lo que pensamos y aprender mutuamente*» (trad. a.) (p. 1). Harriet Martineau concibe el hogar como una «*escuela doméstica de instrucción mutua*» (trad. a.) (p. 3), una oportunidad de aprendizaje continuado para todas las personas del grupo doméstico, desde las más pequeñas hasta las más ancianas, desde el personal trabajador (aprendices, servicio doméstico, ayudantes) hasta parentela diversa de convivencia y huéspedes de larga duración. La autora idea esta escuela como el espacio donde «*desarrollarnos mutuamente en lo mejor de nuestras capacidades*» (trad. a.) (p. 3) y plasma un factible carácter multidireccional en el aprendizaje promovido en su seno: «*Todo sirve: la artesanía diaria, el intercambio con vecinas y vecinos, los rumores del mundo exterior, el deber familiar, los libros, el culto, los temas de país o el pulso de la ciudad*» (trad. a.) (p. 49).

Los capítulos 6 y 7 suponen una guía práctica para madres y padres de cómo encajar y gestionar las responsabilidades educativas que conlleva el nacimiento de una nueva personita en la familia. Los capítulos 8 al 17 están centrados en conocer cuáles son las distintas potencialidades del ser humano, todas ellas elementos diana de una educación integral exitosa, y que constituyen la *tabula rasa* sobre la que construir la educación de cada persona —la influencia teórica

del filósofo inglés John Locke es rotunda en estos capítulos—. Distingue ocho potencialidades, las define y las explica con muchos ejemplos en capítulos independientes: voluntad, esperanza, miedo, paciencia (le dedica tres capítulos), amor, veneración, sinceridad y conciencia. Especialmente relevantes son los capítulos 12 y 13, donde describe las necesidades educativas de las personas con discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas, retratando una realidad social frecuentemente ignorada entonces y ahora.

Los capítulos 18 al 22 explican en qué debe consistir la instrucción intelectual del ser humano, un entrenamiento de tres tipos de facultades que todas las personas poseen originalmente desde el nacimiento: las conceptivas, las de razonamiento y las imaginativas. «*El aprendizaje basado en los libros es compatible con una gran pobreza del intelecto*» (trad. a.), escribe la autora en la página 188, si no se trabajan intensamente estas tres facultades intelectuales mediante la educación. Siendo ella partidaria de la educación formal en el hogar hasta la edad de 7 años, reconoce la valía de las instituciones de enseñanza a partir de esa edad: «*Pienso que ninguna criatura, en ninguna posición social, puede adquirir en casa tanto conocimiento de los libros como se obtiene en una buena escuela, o motivar y entrenar sus facultades intelectuales con la misma intensidad*» (trad. a.) (p. 188). Y constata una realidad social de su tiempo: «*Son más las criaturas que no van a la escuela que las que lo hacen*» (trad. a.) (p.189).

Finalmente, los capítulos 23 a 25 guían hacia el tema de los hábitos, que clasifica en tres tipos: hábitos personales, hábitos familiares y hábitos sociales. El capítulo 26, titulado *Conclusion*, podemos considerarlo más propiamente un epílogo. La siguiente frase final (p. 324) resume el recorrido que el libro ha efectuado: «*Aquí hemos llegado a la etapa final de la Educación en el Hogar, donde la familia entera avanza junta, en compañía igualitaria, hacia el gran objeto de la existencia humana: el perfeccionamiento de cada individuo dentro de ella*» (trad. a.).

6. *HOUSEHOLD EDUCATION: ANÁLISIS INTERPRETATIVO*

La Sociología de la Educación ha tenido unos orígenes fundacionales teóricos que han girado habitualmente en torno al clásico triunvirato de referentes: Karl Marx,

Émile Durkheim y Max Weber (Mariano Fernández 1999: 25 y ss.; Francisco Fernández 2003: 63 y ss.; Ana María Brígido 2006: 12 y ss.; Alexis Rojas-León 2014: 37 y ss.). Siendo muy diferentes sus aportaciones en este terreno, coinciden los tres en identificar las estructuras pedagógicas como elementos macrosociales, minusvalorando una cuestión fundamental que sí señala Harriet Martineau: el papel rotundo que el grupo doméstico —elemento microsocial—, encabezado por ambos progenitores, juega en la instrucción y aprendizaje de cualquier individuo. Los determinantes socioeducativos y la transmisión de valores morales que asienta la propia familia, en cualquiera de las tipologías que esta presenta, son elementos escasamente señalados por los sociólogos fundadores y clásicos, incluyendo también a Auguste Comte, Henri de Saint-Simon y George Simmel. Como explica la socióloga canadiense Rosalyn Ann Sydie (1994: 10), «*la Sociología [en sus orígenes], al aceptar la idea de un mundo dicotomizado como natural —hombres contra mujeres—, ha descuidado tomar en cuenta la esfera privada y doméstica (...). La Sociología ha tenido una perspectiva parcial (...) sobre la naturaleza del mundo social*» (trad. a.).

Desde su posición de mujer en ese mundo decimonónico claramente dualizado por sexo, Harriet Martineau diseña un plan nacional educativo en el que son centrales los valores morales aportados por la familia extensa, además de la formación de hábitos personales, familiares y sociales aprendidos en el entorno doméstico. Unos y otros, correctamente desarrollados, permitirán al individuo relacionarse apropiadamente dentro e incluso fuera de su hábitat de referencia. La visión de la educación que ofrece la autora es completa y holística, y va más allá del entrenamiento físico y el trabajo intelectual habituales en la práctica educativa de entonces e incluso en la de ahora. Ella concibe a todos los seres humanos como agentes y receptores de instrucción, con capacidad de desarrollar todas sus potencialidades innatas para adaptarse a su entorno, pero también competentes para detectar cuando la realidad es preciso cambiarla y cómo contribuir a ello. Para Harriet Martineau la educación es una necesidad humana básica universal y una herramienta imprescindible para el desarrollo vital de cada individuo y la mejora de todas las sociedades (Gaby Weiner 2004: 3). Su convencimiento firme es que no invertir esfuerzos individuales, familiares y sociales en educación es derrochar talento humano y empobrecer las

comunidades.

Por ser mujer, a Harriet Martineau se la privó del acceso a la universidad que tanto anhelaba. Esto provocó en ella dos efectos: una necesidad constante de autoformarse para defender con solvencia sus argumentos en el espacio público y un gran interés por todas las cuestiones relacionadas con la educación. Como Mary Astell (1697), Josefa Amar y Borbón (1790), Catharine Macaulay (1790), o Maria Edgeworth (1795) antes que ella, Harriet Martineau fue una firme defensora de la educación formal básica, igualitaria y universal, sin distinción de clases sociales, sexo u origen étnico. Ejemplos de este posicionamiento los encontramos en las páginas 20, 32, 53, 122, y 247 de *Household Education*. Su análisis socioeducativo —donde mujeres, hombres, niñas y niños son objetos y sujetos de conocimiento en igualdad de condiciones— permite afirmar que Harriet Martineau rompe en esta obra con la clásica «ontología masculina de lo social» (Anne Witz *et al.* 2004: 33), tan central en sus homólogos. La autora arma todo su argumentario educativo sobre la corriente teórica de la Ley Natural (pp. 58, 313), fusionada con el racionalismo disidente (*Rational Dissent*) que caracterizó toda su trayectoria vital (Felicity James 2010: 80 y ss.). La Naturaleza —que en ella era una amalgama de razón, filosofía, ciencia y fe en la bondad humana innata— está presente en todo el texto como la base sólida incontestable sobre la cual construye su discurso. Para Harriet Martineau todos los individuos tienen la obligación moral de conocer las Leyes de la Naturaleza, porque el universo está regido por ellas (p. 58, 60, 312). Y este conocimiento solo se puede adquirir mediante la educación formal.

La visión de gran alcance que quiso trasladar Harriet Martineau con *Household Education* fue la de crear una práctica educativa universalizada de seres humanos tratados como iguales, de base laica, sostenida en la ayuda mutua y el intercambio de experiencias, todo ello configurado en una atmósfera necesariamente empática y envuelta en cálidos afectos. Puesto que su centro de interés educativo fue la familia extensa, esta visión suponía un paso gigantesco para democratizar esa patriarcal institución humana, al tiempo que permitía vislumbrar la factibilidad de hacer lo mismo con la propia sociedad inglesa, en claro contraste con el sistema político británico del momento, que era

imperfectamente representativo y nada democrático (Carlos Dardé 1991: 63 y ss.). Su plan nacional educativo se fundamenta en la *escuela doméstica de instrucción mutua* (p. 3), ante la contundente realidad material que existía entonces en su país: una notable ausencia de escuelas suficientes para toda la población y unas altísimas tasas de analfabetismo. Ella diseña los contenidos y la metodología de aprendizaje para esta escuela primaria y los alberga en el *plan familiar educativo* individualizado (pp. 2-3). Convierte a todos los padres y todas las madres del país en corresponsables de llevar a buen puerto su proyecto de alfabetización masiva. El material mínimo indispensable que ella sugiere es una pizarra y tiza para cada persona, la Biblia y la poesía de John Milton (pp. 255-6), además de *Household Education* como manual de instrucciones. Harriet Martineau hace una apuesta decidida por una pedagogía crítica, donde tanto contenidos como métodos enseñan conocimientos, y se aleja decididamente de la clásica *educación bancaria* que tan bien describió el filósofo brasileño Paulo Freire siglo y medio después (1970/2005: 75). No tener presentes suficientemente voces como la suya en los orígenes de la Sociología, tal vez ha dejado expedito el camino para configurar el sistema educativo actual en el mundo occidental, fuertemente basado en valores como el individualismo y la competencia, que expulsa del currículo contenidos que no puedan ser fácilmente instrumentalizados (Filosofía, Sociología, Arte, etc.) (Bruno Antonio Picoli *et al.* 2021: 206). Junto con todas estas fortalezas, también es evidente que el plan de Harriet Martineau tiene un serio hándicap: ¿cómo se aprende a leer y escribir si todas las personas que integran el grupo doméstico son analfabetas? Esta es una pregunta que la autora evade responder y aquí podemos encontrar la mayor flaqueza de su propuesta.

La forma de trabajar de Harriet Martineau la convierten en una pensadora abierta al mundo, que intelectualmente se nutre siempre de personas de ambos sexos y que es capaz de analizar minuciosamente realidades sociales muy diferentes a la suya, lo cual enriquece notablemente sus descripciones, reflexiones y propuestas. Fue una socióloga que utilizó frecuentemente la metodología de la observación participante, anticipándose décadas a los estudios antropológicos etnográficos que utilizarían esa misma metodología y que despuntarían a finales del siglo XIX, con Frank Hamilton Cushing, Bronislaw Malinowski, Margaret Mead o Beatrice Potter Webb, entre otros personajes relevantes en esa área. Harriet Martineau

integra la observación participante con su alta capacidad de raciocinio y esa fructífera combinación le permite realizar propuestas de políticas públicas alternativas, que tienen como objetivo mejorar las condiciones sociales de las clases más desfavorecidas y colaborar en el progreso y desarrollo de su sociedad. Ese es el propósito primordial de *Household Education*.

El libro rompe, tal como lo hacía la religión unitarista que ella practicaba cuando lo escribió, con la ancestral preeminencia de la Iglesia anglicana en el ámbito educativo. Harriet Martineau traslada la educación primaria al interior de las moradas familiares, elimina las jerarquías en la práctica educativa, establece la igualdad educativa entre los dos sexos y suprime la influencia eclesiástica en la formación de las conciencias infantiles. Fue este un posicionamiento que compartió con otros coetáneos y coetáneas como Lant Carpenter (1820), William Thompson y Anne Doyle Wheeler (1825), Francis Wright (1829) o John Stuart Mill (1834). Este cuestionamiento del poder religioso establecido, unido a su condición de mujer decimonónica y al hecho de que ninguna de sus obras sociológicas haya sido traducida al castellano, han constituido un serio hándicap para la difusión de su trabajo en el mundo hispanohablante. Estos tres elementos, indudablemente, contribuyeron además a que la labor sociológica de Harriet Martineau fuera borrada en su día del reconocimiento académico que sin duda merecía. Su exclusión, después, del canon sociológico histórico fue la nefasta consecuencia derivada que aún no se ha reparado. En medio de esta invisibilidad, apareció un rayo de esperanza recientemente: en mayo de 2017: el escritor y editor británico Robert McCrum publicó un artículo para el periódico *The Guardian*, centrado en señalar la indudable importancia sociohistórica de *Household Education*.

7. CONCLUSIONES

Harriet Martineau fue una socióloga inglesa fundadora que habitualmente no figura en el canon sociológico histórico. Sus áreas de investigación fueron múltiples y diversas y, dentro del campo de la Sociología, publicó en vida al menos diez libros y numerosos artículos. No es conocida en el entorno iberoamericano por tres motivos principales: por ser mujer decimonónica, por la

escasa traducción al castellano de sus obras y por su racional posicionamiento crítico frente a la Iglesia anglicana. Aun así, consiguió ser autosuficiente económicamente y publicar en vida múltiples obras.

Household Education (1849) es la obra más importante, no la única, que Harriet Martineau escribió en el ámbito de la Sociología de la Educación. En ella señaló los graves problemas de analfabetismo que existían en la población de su país y cómo dicha situación mermaba la capacidad de desarrollo de su propia sociedad y desperdiciaba talento humano. Puesto que los poderes públicos llegaban tarde a los problemas sociales que planteaba la Revolución Industrial, ella diseñó un plan nacional educativo, que interpelaba directamente a toda la población, sin distinción de sexo ni clases sociales, y convertía a cada progenitor y a cada progenitora del país en agente y receptor educativo corresponsable. Ante la falta de escuelas públicas accesibles para todas las niñas y niños del país, concibe que cada hogar familiar se convierta en una *escuela doméstica de instrucción mutua*. Su proyecto no proporciona respuestas, sin embargo, a la situación específica de los grupos domésticos en los que todas las personas que los conformaran fueran analfabetas.

El trabajo de Harriet Martineau en *Household Education* dibuja una etapa fundacional de la Sociología que se escapa de la visión que habitualmente nos ha ofrecido el canon sociológico histórico. Ella teoriza y reflexiona considerando sujetos y objetos de conocimiento a toda clase de personas de su entorno, incluyendo mujeres, hombres, niñas y niños de todas las clases sociales, condiciones y origen étnico, además de poner el foco de atención principal en las capacidades educativas de la familia extensa. Con ánimo de investigación sociológica, viajó durante varios años por distintos países, sufragando íntegramente de su bolsillo todos los gastos generados y tomando diariamente detalladas notas de todas sus experiencias. Este es un modo concreto de ejecutar el trabajo sociológico que caracteriza toda sus aportaciones, también *Household Education*, y que, metodológicamente, puede considerarse precursor del que realizarían después las sociólogas clásicas de la Escuela de Chicago, con Jane Addams (1860-1935) y Hull House como referentes principales.

Probablemente por haber nacido mujer, por su racionalismo disidente —que algunos consideraron radical (Robert Kiefer Webb, 1960: 53)—, por su religión unitarista (que en la madurez transformó en agnosticismo), Harriet Martineau quedó injustamente al margen de la Historia de la Teoría Sociológica (HTS). Sin embargo, su alta capacidad de trabajo (escribía todos los días ocho horas, relata en su autobiografía) y la multitud de obras escritas que ha dejado y se conservan permiten seguir estudiándola desde distintos abordajes. Su figura es un ejemplo de que son necesarios cambios que permitan que la HTS se amplíe y se enriquezca con la sabiduría y reflexiones de multitud de mujeres y hombres que estudiaron la sociedad de su tiempo desde realidades e intereses diferentes a los que hasta ahora nos ha presentado el canon sociológico histórico. La *Martineau Society* de Reino Unido continúa hoy haciendo un ímprobo trabajo para que no perdamos el inmenso legado de Harriet Martineau, del cual *Household Education* es únicamente una pequeñísima parte.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aldana Santana, S. (2020). La historia de la Sociología: si no te la contaron violeta, no te la contaron completa. *Acta Sociológica* 81: 59-95. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/77669>.
- Amar y Borbón, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Benito Caño.
- Arias Lago, L.; Sáez Ardura, F. y Peña Axt, J. (2020): El pensamiento cartesiano y la fundación de la Sociología. *Cinta de Moebio* 69: 214-228. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2020000300214>.
- Astell, M. (1697). *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest. In two parts*. Londres: Richard Wilkin at the King's-Head.
- Beauvoir, S. D. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- Belisera, A. (2019). Hacer sociología de la sociología. Los aportes de Raymond Aron a la sistematización del pensamiento sociológico. *Cuestiones de Sociología* 20, e076. <https://doi.org/10.24215/23468904e076>.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. Nueva York: Basic Books.
- Benhabib, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Brígido, Ana María (2006). *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Bulmer, M. (2020). The polish peasant after one hundred years: An approach from the History of Sociology. *Italian Sociological Review* 10 (2): 531-534. <http://dx.doi.org/10.13136/isr.v10i2S.362>.
- Caballero, M. y Baigorri, A (2018). Glocalising the theory of generations: The case of Spain. *Time & Society* 28 (1): 333-357. <https://doi.org/10.1177/0961463X18783374>.

- Carpenter, L. (1820). *Principles on Education*. Londres: Longman, Hurst, Rees, Orme, Brown and Green.
- Cerón, A. U. (2020). La construcción del objeto de estudio. Lecciones epistemológicas a partir de la obra de Pierre Bourdieu. *Cinta de Moebio* 67: 75-84. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100075>.
- Connell, R. (2019). Canons and colonies: the global trajectory of Sociology. *Estudios Históricos* 32 (67): 350-367. <https://www.scielo.br/j/eh/a/HNcGkjYJLzxJyNtPffPC6cRH/?lang=en>.
- Cruikshank, M. (1978). Factory Children and Compulsory Education: The Short-Time System in the Textile Areas of North-West England 1833-64. *The Vocational Aspect of Education*, 30:77, 111-117. <https://doi.org/10.1080/10408347308001101>.
- Dardé, C. (1991). La democracia en Gran Bretaña. La reforma electoral de 1867-1868. *Ayer* 3: 63-82. <http://www.jstor.org/stable/41324108>.
- Debia, E.; Lobato, S.; Ozamiz, A. (2016). *Las aportes de Flora Tristán y Marianne Weber a la formación del pensamiento sociológico clásico*. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8795/ev.8795.pdf
- Deegan, M. J. (1988). Early Women Sociologists and the American Sociological Society: The Patterns of Exclusion and Participation. *The American Sociologist* 16:1, 14-24. <http://www.jstor.org/stable/27702438>.
- D'Hericourt, J. P. (1860). *La Femme affranchie: réponse à MM. Michelet, Proudhon, É. de Girardin, A. Comte et autres novateurs modernes*. Bruselas: A. Lacroix, Van Meenen et C. Editeurs.
- Edgeworth, M. (1795). *Letters for Literary Ladies*. Londres: J. Johnson.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Fernández Palomares, F. (coord.). (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gerhard, U. (2004). 'Illegitimate daughters': the relationship between feminism and Sociology. En Marshall, B. L. y Witz, A. (eds.): *Engendering the Social. Feminist Encounters with Sociological Theory*. Berkshire: Open University Press.
- Gerhard, U. (2013). Feministische Perspektiven in der Soziologie. Verschüttete Traditionen und kritische Interventionen. *L' homme: Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 24 (1): 73-91.
<https://www.genderopen.de/handle/25595/1130>.
- García Dauder, D. y Pérez Sedeño, E. (2015). Los inicios de la Sociología del Trabajo: Jane Addams, la Hull House y las mujeres de la Escuela de Chicago. *Sociología del Trabajo* 83: 24-49. <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/60408>.
- Guillard, D. (2018). *Education in England, a history*. En línea. Consulta: 03/10/2021.
<http://www.educationengland.org.uk/history/timeline.html>
- Hadingham, O. (2016). The Reform of Popular Education, 1833-1870. *Estudios sobre educación y aprendizaje* 141: 49-68.
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=0W6bIC8AAAAJ&citation_for_view=0W6bIC8AAAAJ:d1gkVwhDpl0C.
- Harding, S. y Hintikka, M. B. (2003). *Discovering Reality*. Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Hoecker-Drysdale, S. (1992) *Harriet Martineau, First Woman Sociologist*. Oxford: Berg Publishers.
- James, F. (2010). A Life of Dissent: Harriet Martineau and Unitarianism en Walker, G. L. y Ditchfield, G. M. *Enlightenment and Dissent* 26. *Intellectual Exchanges: Women and Rational Dissent*. Londres: University of London.

- Kosew Pichanick, V. (1976). *The conscience and social consciousness of Harriet Martineau*. Tesis doctoral. University of Massachusetts Amherst. <https://core.ac.uk/download/pdf/32441332.pdf>.
- Labovitz, L. J. (2011). *For the benefit of others: Harriet Martineau: feminist, abolitionist and travel writer*. Tesis de Máster. Universidad de Nevada. <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2385&context=thesesdissertations>.
- Law, C. M. (1967). The Growth of Urban Population in England and Wales, 1801-1911. *Transactions of the Institute of British Geographers* 41: 125-143. <https://www.jstor.org/stable/621331>.
- Le Jars de Gourney, M. (1622). *Égalité des hommes et des femmes*.
- Lerner, G. (1993). *The Creation of Feminism Consciousness*. Nueva York: Oxford University Press.
- Logan, D. A. (2002). *The Hour and the Woman: Harriet Martineau's 'Somewhat Remarkable' Life*. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press.
- Logan, D. A. (ed.) (2007). *The Collected Letters of Harriet Martineau*. 5 vol. Londres: Pickering and Chatto Publishers.
- Macaulay, C. (1790). *Letters on Education with Observations on Religious and Metaphysical Subjects*. Londres: C. Dilly.
- Madoo Lengermann, P. y Niebrugge, G. (2019). *Fundadoras de la Sociología y la Teoría Social 1830-1930*. Madrid: CIS.
- Martineau, H. (1838). *How to Observe Morals and Manners*. Londres: Charles Knight and Co.
- Martineau, H. (1849). *Household Education*. Londres: Edward Moxon.

- Martineau, H. (1877). *Autobiography and Memorials by Maria Weston Chapman* Vols. I y II. Boston James R. Osgood and Co. <http://oll.libertyfund.org/people/harriet-martineau>.
- McDonald, L. (2013). *Women Founders of the Social Sciences*. Reimpresión. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- McCrum, R. (2017). *The 100 best nonfiction books: No 67 – Household Education by Harriet Martineau (1848)*. The Guardian. En línea. [Consulta: 14/11/2021]. <https://www.theguardian.com/books/2017/may/15/100-best-nonfiction-books-67-household-education-harriet-martineau>.
- Miguel Álvarez, A. D. (2021). *Ética para Celia*. Barcelona: Penguin Random House.
- Millet, K. (1970). *Sexual Politics*. Nueva York: Ballantine Books.
- Oficina Estadística Europea Eurostat (2019). *Quality of life indicators – Education*. En línea. Consulta 24/09/2021. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/30563.pdf>.
- Pallarès Piquer, M.; Planella Rivera, J.; Chiva Bartoll, O. y Albar, J. (2019). El sentido de la educación: del yo como antídoto a la globalización. *Cinta de Moebius* 65: 254-266. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000200254>.
- Perkins Gilman, Charlotte. (1911). *The Man-Made World or Our Androcentric Culture*. Londres: T. Fisher Unwin.
- Picoli, B. A. y Guilherme, A. A. (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, 19 (1): 199-222. <https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/761>
- Postlethwaite, D (1989). Mothering and Mesmerism in the Life of Harriet Martineau. *Signs* 14 (3): 583-609. <http://www.jstor.org/stable/3174403>.

- Rhode, D. L. (1990). Feminist Critical Theories. *Stanford Law Review* 42 (3): 617-638. <https://doi.org/10.2307/1228887>.
- Ritzer, G. y Stepnisky, J. (2020). *Classical Sociological Theory*. 8th. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Educación* 38 (1): 33-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107586>.
- Ruiz Ruiz, J. (2009): Análisis sociológico del discurso. Métodos y lógicas. *Forum Qualitative Social Research* 10 (2), art. 26. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1298>.
- Sanderson, M. (1991). *Education, Economic Change and Society in England 1780-1870*. 2nd ed. Londres: McMillan.
- Smith, D. (1974). Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology. *Sociological Inquiry* 44 (1): 7-13. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1974.tb00718.x>.
- Sprague, J. (1997). Holy Men and Big Guns: The Can[n]on in Social Theory. *Gender & Society* 11 (1): 88-107. <https://doi.org/10.1177/089124397011001006>.
- Mill, J. S. (1834). *Reform in Education*. *Monthly Repository* 8 (55): 502-13.
- Sydie, R. A. (1994) *Natural Women, Cultured Men. A Feminist Perspective on Sociological Theory*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- The American Review (1849). *Miss Martineau on Education*. Vol. 9, n° XVIII, June. Pp. 604-618.
- Thompson, W. y Doyle Wheeler, A. (1825). *The Appeal of One Half of the Human Race, Women, Against the Pretensions of the Other Half, Men*. Londres: Longman, Hurst, Rees, Orme, Brown and Green.
- Vaid, S. (1985). Ideologies on Women in Nineteenth Century Britain, 1850s -70s. *Economic and Political Weekly* 20 (43): WS63-WS67. <https://www.jstor.org/stable/4374971>.

- Verde Diego, C. (trad.) (2013). *Hull House, el valor de un centro social*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Wardle, D. (1976). *English popular education, 1780-1975*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, R. K. (1960). *Harriet Martineau, a Radical Victorian*. Nueva York: Columbia University Press.
- Weiner, G. (2004). *Harriet Martineau on Education*. Seminario en Universidad de Birmingham. En línea. [Consulta 14/11/2021]. <http://www.gabyweiner.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/HM-and-Education.pdf>.
- Witz, A. y Marshall, B. L. (2004). Introduction: Feminist Encounters with Sociological Theory. En Marshall, B. L. y Witz, A. (eds.): *Engendering the Social. Feminist Encounters with Sociological Theory*. Berkshire: Open University Press.
- Wollstonecraft, M. (1792). *A Vindication of the Rights of Women*. Boston: Peter Edes for Thomas and Andrews.
- Woods, R. (1995). *The Population of Britain in the Nineteenth Century*. Cambridge: University of Cambridge.
- Wright, F. (1829). *Course of Popular Lectures*. Nueva York: Office of the Free Enquirer.