

PENSANDO BAJO LA LLUVIA. EN TORNO A LA OBRA DE ANTONIO VIÑAO (*)

Raimundo Cuesta y Julio Mateos (Fedicaria-Salamanca)

(*) Artículo y los siguientes trabajos fueron publicados en la sección “Pensando sobre...” de *ConCiencia Social*, nº 6, 2002, pp. 65-107.

"Pensar es incómodo como caminar bajo la lluvia" (Pessoa)

Esta sencilla y esclarecedora ráfaga poética nos asoma metafóricamente, y como de golpe, al desasosiego y malestar que acompaña siempre al pensamiento crítico y al oficio del historiador que sigue sus pasos. Antonio Viñao ha sembrado en alguno de sus escritos la necesidad de cultivar una suerte de imaginación histórica (algo que se asemeja a lo que Wright Mills propugnara en el campo de la sociología), capaz de devolver a la metáfora su poder heurístico. Sin duda, definir, como hace Vygotski, “el pensamiento como una densa nube que descarga en una lluvia de palabras” (1) nos ahorra el tedioso viaje a más de un manual universitario de los que hacen virtud del no decir nada inusitado en sus copiosas y prolifas páginas. Por nuestra parte, preferimos emplear la fuerza figurativa de los efectos incómodos de un fenómeno meteorológico para presentar a nuestro autor como un pensador bajo la lluvia. Se trata, además, de un historiador que piensa (no siempre ocurre) y de un pensador que hace historia (tampoco es frecuente), lo que equivale a decir que comentamos la obra de alguien que ha practicado lúcidamente el fedicariano propósito de “pensar históricamente” a riesgo de empaparse bajo la lluvia (2).

A la luz de estas consideraciones preliminares, ya no resulta tan extraño que la genealogía de su obra y de su formación intelectual presente anomalías que no casan con las rectilíneas trayectorias profesionales de la corporación de docentes universitarios a la que ahora pertenece. Se diría que algunos, de la cuna a la tumba, llevaron impreso en su código genético la condición y el destino de catedrático como si de una benéfica y salvífica predestinación se tratara, y a él siempre asociaron, con encomiable entrega al bien común, onerosas cargas burocráticas, emolumentos diversos e inaplazables compromisos sociales (3). Por lo que hace a nuestro autor, su curso profesional, los lazos que van trenzando la obra y el sujeto que la produce y que es producido por ella, no resulta representativo pero sí algo sintomático. Sintomático de una vocación tardía (que en lo tocante a religión y ciencia acostumbra a ser las más profundas y perseverantes porque trasmutan el interés por algo en pasión incontenible), de quien se descubre como historiador de la educación en edad no juvenil y que obtiene la cátedra de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia en el año 1996.

En efecto, Antonio Viñao (Albelda, Huesca, 1943) proviene del campo del Derecho, facultad en la que se licenció en Murcia a mediados de los sesenta y desde donde, previa oposición, llegó a la Administración educativa de esa misma provincia, como técnico de

alta cualificación. Su vida administrativa, simultaneada con ocupaciones, más o menos esporádicas, en el Departamento de Derecho Político, la Escuela Social, el ICE murciano y en un gabinete privado, dura hasta 1982, momento de no retorno en el que se encauza definitivamente, por la vía de la docencia y la investigación, hacia el territorio de la historia de la educación (para más detalles, véase contenido, en este mismo número de *Con-Ciencia Social*, de la Conversación con Antonio Viñao, que a partir de aquí citaremos como *Conversación*).

En un lapso de poco más de veinte años ha sido autor o coautor de una obra ingente: un número de libros que se acercan a la veintena y más de un centenar de artículos (para más detalle véase selección bibliográfica que se incluye al final de este artículo). Ha ostentado diversos cargos administrativos, participado en los consejos de las principales revistas españolas y extranjeras especializadas en historia de la educación, ha sido miembro, entre 1994 y 1999, del Comité Ejecutivo de la ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*), es actualmente Presidente de la SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación), ha participado en variados programas de investigación y docencia en España, Francia, Italia, México y otros países. En fin, se trata de una intensísima vida profesional en la que, como él mismo confiesa, el investigador vocacional ha tenido que ceder más de una vez a los gravosos tributos burocráticos y de vida social que el mundo académico solicita de sus miembros.

Los veinte años de esta infrecuente y muy fecunda labor investigadora se desenvuelven entre dos orillas no siempre conciliables: la carrera académica y el ejercicio del pensamiento crítico; no en vano somos padres de nuestras obras pero también hijos de las circunstancias en las que las concebimos (aquí viene que ni pintado el *dictum* marxiano que nos recuerda que no pensamos como queremos sino como podemos). El mesurado, prudente y erudito tono académico-universitario de otros de sus trabajos, queda amortiguado por una nota que está muy lejos de ser moneda corriente en el *ethos* académico (o escolástico que gustaría decir a Bourdieu): la pasión por el conocimiento más allá de los aranceles burocráticos que lo aprisionan. Por otro lado, el profesor Viñao también parece responder favorablemente a la invitación del sociólogo francés de derribar los muros académicos para llevar a la esfera pública el debate sobre la escuela y proyectar en ella las memorias y las palabras de los sin voz. Ya, en efecto, desde su magnífica tesis *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, presentada en 1980 y publicada en forma de libro por Siglo XXI en 1982, se divisaba al investigador minucioso que no renunciaba a ser, al mismo tiempo, sistemático y teorizante. Esa ambición intelectual, esa voluntad de romper los compartimentos estancos de las disciplinas... le acercan a esa imagen de pensador bajo la lluvia, por más que el conjunto de su trabajo intelectual exhiba, en ocasiones, el rostro bifronte del academicismo y la crítica. Ahora bien, como nos explica Foucault, en una de sus más deslumbrantes intentos exégeticos de Nietzsche, “el historiador no debe temer a las mezquindades pues fue, de mezquindad en mezquindad, de pequeñez en pequeñez, como finalmente se formaron las grandes cosas” (4).

Dos verdades, dos etapas

Cuando una obra se hace extensa y proliferante no siempre resulta fácil leer la arquitectura racional subyacente que la imprime sentido. Entre la racionalidad del jardín botánico y el aparente caos de la selva ecuatorial, los frutos intelectuales de Antonio Viñao poseen un orden discursivo no enteramente preconcebido pero sí anunciado en los momentos claves de su discurrir temporal. Todo pensamiento, toda obra, constituyen un régimen de verdad, pero existen dos historias de la verdad (5): la interna (la lógica que hace más o menos coherente y consistente lo que se afirma sobre la realidad) y la externa (la socio-lógica que da cuenta de los lugares de donde emanan los discursos con pretensiones de verdaderos). Ambas son inseparables, tan inseparables como lo es el saber del poder. Lo cierto es que en el caso que nos ocupa intentaremos buscar esa doble cara de la verdad, sabiendo, no obstante, que no podremos evitar hablar más del saber que del poder, porque éste resulta más invisible que aquél.

De modo que, a riesgo de ser acusados de afanes clasificatorios formalistas e internalistas (por ser más lógicos que socio-lógicos), vamos a distinguir dos grandes etapas en la trayectoria de nuestro autor, separadas por una divisoria situada en torno a 1982. En ese año salía a la luz, como libro, su tesis con el título de *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea...*, vastísimo, esclarecedor y muy documentado análisis del proceso constituyente del subsistema educativo secundario en España, y siempre hito inesquivable en su ruta intelectual. Hay, pues, un antes y un después de esta investigación cuya culminación coincide con los primeros escauceos acerca del tema de la alfabetización, motivo de investigación determinante a la hora de entender la senda evolutiva hacia una segunda etapa. Se trata, en nuestra opinión, de dos momentos que son inseparables de la mutación sufrida no sólo en la condición sociolaboral del propio Viñao (que pasa de técnico de la administración a profesor universitario), sino también en los rumbos que toman los paradigmas dominantes en las ciencias sociales y en el cariz que va adoptando el proceso de institucionalización como ciencia de la historia de la educación en España.

En efecto, el primer tiempo intelectual de Antonio Viñao se sitúa en los comienzos de la década de los años setenta cuando, a la par que prepara su tesis doctoral, empieza a publicar una serie de trabajos (véase una muestra de ellos en selección bibliográfica) sobre planificación de recursos educativos y otros temas afines a su condición de gestor, cuyo nexo de unión estriba en una común preocupación por problemas y explicaciones de tipo económico. La historia de la “verdad interna” de esta fase obedece a un hilo argumental común que todavía estaba vigente (pero ya no incólume) en la historiografía y en las ciencias sociales de entonces y que respondía al molde analítico estructural de base económica (lo que algunos denominaron *covering model law*). Dentro de él, la mirada hacia la escuela implicaba poner un énfasis en la prospección de los componentes socioeconómicos y las relaciones clasistas entre educación y sociedad. La economía de los recursos humanos y la sociología crítica (por aquel tiempo hacían furor las teorías reproductivistas) eran referentes disciplinares imprescindibles al punto que

la faceta de historiador de Viñao quedaba más bien desdibujada en favor de la de teórico de la educación, especialmente preocupado por la dimensión político-administrativa de la misma. No obstante, su ya citada tesis nos “descubre” un excelente historiador de la educación, lo que no debe confundirnos ya que esta investigación se encuentra (no sólo por su título: *Política y educación...*), sino por su orientación (ceñida a las funciones y destinatarios sociales de la segunda enseñanza) dentro de la problemática de esta primera fase. Es, sin embargo, la brillante culminación de ese primer momento y el anuncio de uno posterior aún más fructífero. En efecto, *Política y educación...* resulta una obra inmensa, desbordante en información empírica y con múltiples e inagotables sugerencias, que ha ayudado muchísimo a quienes, por ejemplo, nos dedicamos a la historia social del *currículum*. Fue, en una palabra, un yacimiento de datos e ideas cuyo peso determinó el futuro de su autor y algunas de sus recurrencias temáticas (véase *Conversación*).

No deja de tener algún interés el indicar que esta obra, que representa un jalón de primer orden en la historiografía española de la educación, fuera escrita en aquel tiempo por un técnico de la administración, que hoy ostenta la presidencia de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Ésta es una pista para quien quiera adentrarse en la “historia externa” de la verdad, para quien quiera averiguar los lugares donde se inscribe el nacimiento de un saber todavía muy incipientemente institucionalizado. Es justamente en estos años setenta cuando principia el suave despegue de la historiografía educativa, que durante tanto tiempo fue *ancilla* de la Filosofía e hija de la Pedagogía (6). Como siempre ocurre en la historia de las disciplinas, este primer impulso significó no sólo el progresivo desprendimiento y diferenciación temática e institucional respecto a la Filosofía, sino también la autonomización con relación a la formación de maestros, reducto semimarginal donde la disciplina había permanecido durante tanto tiempo en estado de hibernación. Con la creación en 1970 de los estudios de ciencias de la educación en la universidad, la historia de la educación inicia su tránsito de las modestas estancias de las normales a las algo más lucidas aulas universitarias. Son, pues, los años setenta momentos fundacionales donde aún estaba lejos de haberse configurado una comunidad científica como la actual (7).

Como venimos diciendo, desde los comienzos de la década de los ochenta, en los veinte últimos años, acontece una segunda etapa en la vida profesional y en la producción intelectual de nuestro autor. Aunque posiblemente no deba hablarse de una ruptura o un repentino giro copernicano, como el mismo Viñao reconoce y subraya en la *Conversación*, sí es cierto que pueden hallarse cada vez más discontinuidades con el arco temático y metodológico de la fase anterior. En efecto, ahora las nuevas líneas de tendencia que, al menos desde los años setenta, están llegando a la historiografía quiebran las viejas certezas de los paradigmas fundados en la explicación estructural de base económica, ponen en cuestión los supuestos deterministas y economicistas de la teoría social y la concepción antropológica que los acompaña (*homo oeconomicus*). En este contexto, Viñao, al tiempo que se profesionaliza como historiador de la educación en 1982, año en el que accede a la docencia como profesor no numerario de esta materia en la Universidad de Murcia y asiste a los primeros encuentros internacionales como tal, se va descubriendo como historiador de la cultura escolar. Ello comporta,

entre otras cosas, la práctica de una nueva mirada hacia la escuela, entendida como espacio cultural autónomo y original, que entronca con las preocupaciones del “giro culturalista” ocurrido en todas las ciencias sociales. Con tal motivo, la economía cede su primado a la antropología y lo social tiende a comprenderse desde el poder configurador de los discursos y los modos de representación simbólica. La bancarrota del modelo de explicación estructural genera, en los nuevos usos de la ciencia social, una multiplicación no jerarquizada de las instancias susceptibles de ofrecer lecturas de la realidad.

En términos generales, a escala internacional, la impregnación culturalista del mundo historiográfico fue tardía, no se efectuó plenamente hasta los años ochenta, y tuvo que ver con una historia externa de la verdad que no siempre se tiene en consideración. Nos referimos a la aparición de una nueva generación de historiadores (formada a finales de los sesenta y principios de los setenta) que a la altura de 1980 estaban en disposición de derrotar al viejo paradigma hasta entonces dominante (el de la historia social) y que van a ir copando los espacios de poder universitario, de modo que acaban erigiendo la nueva hegemonía académica de la historia cultural (8).

En aquel tiempo, acontece el despliegue de la comunidad epistémica de los historiadores de la educación en España, la expansión de sus vías de sociabilidad y comunicación, el afianzamiento de sus lazos nacionales e internacionales (y últimamente la multiplicación asociativa adaptada a las escalas de poder territorial impuestas por el llamado Estado de las autonomías). Señalemos, por su valor simbólico y real, dos acontecimientos relevantes: en 1982 se funda la revista *Historia de la Educación*; en 1989 se crea la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) (9). Desde entonces la historiografía escolar se consolida en España, y, por cierto, ello sucede tomando como base la expansión de las Facultades de Educación y casi completamente al margen, pero en una dirección muy semejante, a la del resto del quehacer de los historiadores (10). Como el propio Viñao ha apuntado, en España entre la vieja o tradicional historia de la educación y la más actual (la “historia cultural”) habría una fase intermedia de renovación: la “historia social” que se hacía en los setenta y los ochenta y en nombre y en medio de la cual se expandió la primera comunidad de historiadores de una historia sectorial que, en lo básico, comparte métodos y problemas, aunque no clientela estudiantil, con la historia general. Esta supuesta debilidad *ab origine* ha determinado, para bien y para mal, el decurso de una historiografía relativamente joven y dinámica que acredita, junto a algunos ejemplos de excelencia, una producción intelectual irregular, desigual y heterogénea (11).

En este escenario, la presencia de nuestro autor crece en las plataformas de poder-saber donde se fragua la nueva historiografía de la educación. Su obra y la de algunos otros contribuyó de manera decisiva a la progresiva inclinación del sector más inquieto del mundo académico hacia la historia de la cultura escolar. Así pues, la producción intelectual de Viñao, desde entonces hasta hoy, puede calificarse como propia de un historiador cultural, que, como en la etapa anterior, ha cultivado esta nueva faceta con la excelencia que caracteriza a toda su trayectoria, incluyendo un tono crítico que nunca olvidó.

Ahora bien, la historia cultural es un cajón de sastre donde caben toda estirpe de sujetos, objetos y métodos. Viñao ha sido receptivo al revisionismo historiográfico que procede del “giro lingüístico”, de los enfoques que interpretan el mundo como representación simbólica, de las teorías literarias sobre la recepción y, en general, de las múltiples manifestaciones que, en un replanteamiento de la modernidad, han puesto el acento en el cuestionamiento de los dispositivos explicativos economicistas tributarios de la racionalidad instrumental. Incluso pudiera parecer que su aceptación de todos estos y otros virajes resulta quizás demasiado tolerante. Aunque él mismo se cura en salud al afirmar que “la historia social es siempre historia cultural, la historia cultural, historia social, y que ambas, finalmente, son sólo historia” (12), lo que significa, sin duda, una afortunada declaración de intenciones acerca de conciliar lo mejor de una y otra. Esta loable concepción pragmática, utilitaria y no dogmática, que nada tiene que ver con la “gran teoría”(como puede verse más ampliamente en la *Conversación*), no impide que deje entrever, en ocasiones, un cierto eclecticismo y sobre todo una discutible concepción teleológica, excesivamente complaciente con el devenir de la ciencia historiográfica. Ello no quiere decir, ni mucho menos, como se puede comprobar en *Conversación*, que nuestro autor se apunte a cualquier cosa o que sea un converso, como otros, en las virtudes taumatúrgico-explicativas de una incesante rotación de textos: “el énfasis exclusivo en lo textual constituye, pues, un error. No hay pensamiento libre de contexto flotando en estado puro, en abstracto. En este sentido, todo texto es, a su vez, texto y contexto” (13).

Con todo, aunque lo parezca, no es un pleonasma hablar de “historia social” y tampoco resulta abusivo ni redundante acudir a designaciones como “historia sociocultural”. Estos términos cubren la necesidad de describirse a uno mismo y de ser descritos por los demás (véase desarrollo de estos temas en *Conversación*). Siguiendo este rastro, su obra se va definiendo, cada vez más, como la búsqueda de interpretaciones más complejas y refinadas de un objeto preferente: la historia de la cultura escolar. Esta orientación historiográfica justamente empieza a hacerse muy patente en sus trabajos sobre la alfabetización.

La alfabetización y el giro cultural

Las sucesivas aproximaciones al estudio de los procesos de alfabetización representan, en efecto, una dimensión determinante en el decurso intelectual del profesor Viñao. Afortunadamente, lo esencial de sus logros en este campo ha sido recopilado en un espléndido libro, *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (México, 1999), en el que se recogen hasta catorce textos escritos entre 1982 y 1997, publicados en revistas y compilaciones de muy distinto formato e intención. Aunque se trate de una obra en la que, como en todas las de su género, no faltan algunas reiteraciones temáticas, su valor es de primer orden para calibrar tanto la contribución del autor a este ámbito específico de investigación como para atisbar su propia evolución intelectual y, por extensión, la de la historiografía cultural.

La aproximación a un fenómeno tan complejo demanda útiles conceptuales muy refinados. Sin embargo, en un primer momento, los estudios sobre la alfabetización construyeron su objeto preferente (la estimación cuantitativa de las tasas de analfabetismo en cada país), en relación con un problema (los diferentes grados de desarrollo económico y/o modernización) y en conexión con un marco de interpretación (el modelo de explicación estructural de base económica). Las teorías neomarginalistas y del capital humano a menudo se encuentran en estos primeros estudios empapados de una filosofía de la acción humana reducida al cálculo individual y racional de oportunidades materiales. Esta posición es la que en España está ejemplarmente representada, en nuestra opinión, por el trabajo de Clara Eugenia Núñez (*La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Alianza, Madrid, 1992), en el que se trata de explicar el “atraso relativo” de España en función de la escasa dotación formativa (analfabetismo, desescolarización, insuficiente y desequilibrada inversión educativa, etc.) de los ciudadanos y ciudadanas, lo que lleva a su autora a establecer comparaciones con otras realidades nacionales más ventajosas. Con estas alforjas teóricas, a veces de apariencia muy sofisticada en las palabras y los números, se pretende hacer simple lo complejo, escondiendo lo que realmente hay en el fondo: una actitud “ciega, reduccionista y mecanicista” (14). Como se sabe, este molde economicista de la verdad es el que renovó los estudios de historia económica, especialmente en Estados Unidos, mediante la cuantificación y la creación de modelos formales susceptibles de ser aplicados a la realidad. Y más en el fondo, ese régimen cuantitativista de lo verdadero, que atraviesa todas las ciencias sociales de corte neopositivista, se sostiene sobre la ficción occidentalizante de un sujeto-mónada, autosuficiente operador intencional, que adopta decisiones racionales (15). En una palabra, se trata de una teoría muy apropiada para uso de quienes defienden el capitalismo y la democracia de mercado en sus formas de ayer y hoy.

Como bien puede colegirse de los trabajos de Viñao, la alfabetización no es cosa que tenga que ver con elecciones racionales de sujetos autosuficientes y soberanos. Por el contrario, el proceso histórico de alfabetización no se compone de un mero agregado de decisiones económicas ni resulta ser una plasmación perfecta de las teorías de la modernización y el desarrollo económico. Precisamente, en *Leer y escribir...*, se arremete contra el mito de que la alfabetización equivalga exactamente a modernización y, en cambio, se describe cómo el estudio comparado entre países conduce inexorablemente a introducir factores analíticos no estrictamente económicos. El que la Revolución industrial británica no trajera un aumento de la alfabetización, o que los países cuantitativamente más precoces en el aprendizaje de la lectura y la escritura fueran Suecia y Prusia desmienten de raíz las tesis simplistas y obligan, según Viñao, a repensar los factores multicausales que intervienen en el proceso. De ahí el progresivo desplazamiento del objeto de estudio que pasa de la cuantificación de los analfabetos a la indagación de cómo se gestan sujetos alfabetizados en los distintos contextos sociohistóricos.

Así pues, la fijación de la atención en los procesos de alfabetización viene a ser una segunda etapa o generación de estudios, influida por un paradigma sociocultural que

halla fácil acomodo en la obra historiográfica de Antonio Viñao, cuando éste, a principios de los ochenta asegura su vocación de historiador cultural. Esta nueva mirada significa la introducción de motivos ideológicos, culturales y proselitistas-religiosos para dar razón de por qué históricamente se han dado distintos grados y formas de alfabetización. Pero, aún existe, según nuestro autor, una tercera generación de estudios que influyen profundamente en su obra y que desplazan aún más los trabajos sobre el tema, en los años ochenta, hacia el giro cultural que ya se había iniciado, a escala internacional, en las investigaciones de segunda generación de la década anterior. Al respecto, cabe mencionar dos acontecimientos decisivos: la lectura en 1983 del libro de Walter J. Ong (*Orality and Literacy*, versión española, FCE, México, 1987) y la redacción, en 1987, y posterior publicación del artículo “Historia de la alfabetización *versus* historia del pensamiento, o sea, de la mente humana” (16).

«Todo lo que hasta aquel momento había escrito y publicado sobre alfabetización eran trabajos de índole histórica o partir de información obtenida en archivos locales. Estudios generales de síntesis, en algunos casos, o espacial y temporalmente delimitados, en otros, por unas determinadas fuentes primarias. Sin embargo, en 1982 había aparecido un libro de Walter J. Ong - cuya lectura realizada hacia 1983, representó un descubrimiento y significó la apertura, no exenta de crítica, a nuevos campos de reflexión y análisis. Este libro que traduje, releí y comenté por escrito para mi uso particular, originó una drástica mudanza en el programa de la asignatura de Historia de la Educación que por aquel entonces impartía en la universidad. Fue también la causa de que iniciase un amplio programa de lecturas que incluía el resto de la obra de Ong, así como las de E. Havelock, J. Goody, S. Scribner, M. Cole y H. J. Graff, entre otros autores, que me sirvieron para retomar, reinterpretándolas, las lecturas anteriores de A. R. Luria y M. McLuhan. Al mismo tiempo, durante estos años, entre 1983 y 1987, entré en contacto con el grupo de investigación (D. Blanc, D. Fabvre) que en el Centre d'Anthropologie des Sociétés Rurales de Toulouse (Francia) trabajaba, desde una perspectiva antropológica e histórica, el tema de la alfabetización, así como con el mencionado grupo italiano de historiadores de la cultura escrita (la “nueva paleografía”) que editaba la revista, desafortunadamente desaparecida, *Alfabetismo e Cultura Scritta*».

A.Viñao: *Leer y escribir. Historia de las prácticas culturales*. Fundación Educación, Voces y Vuelos, I. A. P., México, 1999, p. 13.

Así pues, la transición hacia una reorientación decisiva en el punto de vista desde el que estudiar los procesos de alfabetización, se sitúa en un momento preciso, aunque, como se indica en la *Conversación*, no haya tenido el carácter de una ruptura fundacional, de algo completamente nuevo. Y es aquí donde la convergencia pluridisciplinar se hace más explícita (antropología, teoría de la comunicación, psicología histórico-cultural soviética, psicología culturalista americana, teorías literarias de la recepción, etc.) y los matices del oficio de historiador brillan con luces más ricas y variadas. Este trayecto que lleva de la alfabetización al estudio sociohistórico de las tecnologías o

infraestructuras de la mente humana (los usos de la oralidad, las diversas formas de escritura, la imprenta, los soportes electrónicos, los medios audiovisuales... que han determinado las formas de pensar) posee un alto interés de presente ante los actuales desafíos de la mal llamada “sociedad del conocimiento”, donde reina el “analfabeto informatizado” o también llamado “analfabeto secundario” (la “oralidad secundaria” sería, en su opinión, la creada por la “cultura electrónica” o “postipográfica”).

Aunque el cerebro humano posee funciones y estructuras básicas de larguísima persistencia, su plasticidad y adaptación sociohistórica tiene que ver, según Viñao, con las tecnologías que a través del tiempo han empleado los seres humanos. Por tanto, el estudio de la alfabetización, en el estricto sentido convencional, incluiría la evolución de parte de esas tecnologías (el paso de la cultura oral a la cultura escrita apoyada en la imprenta), pero debería inscribirse, en el sentido más innovador y lato, en el extenso proceso de construcción y práctica de las pautas de comunicación y lenguajes humanos que han modelado distintas maneras de percibir la realidad y de pensar el mundo.

Este cambio de perspectiva (de la historia de la alfabetización a la historia de la mente humana) concede a la obra de Viñao un interés inusitado en el terreno epistemológico, pero también en el pedagógico, ya que una de las tareas de nuestro tiempo es imaginar las posibilidades de lo que algunos han llamado una “alfabetización crítica” en la selva audiovisual de nuestro tiempo.

«Sólo así, a partir de una historia y antropología de la escritura y de su relación e interacción con otros lenguajes, en especial con el oral, será posible confrontar usos y funciones, formas y modalidades, y advertir las causas y características del nuevo analfabeto, aquel que sabiendo leer y escribir vive en las sociedades de oralidad secundaria. Aquellas sociedades atravesadas, conformadas, por la escritura, las tecnologías electrónicas de la palabra y la explosión audiovisual. Aquellas en las que se ve y se oye, pero no se mira ni se escucha. Aquellas en las que el lenguaje –cualquier lenguaje- es más sobreinformación trivial, causa de confusión que instrumento de comunicación y encuentro, aquéllas, en suma, en las que el habla es ya ruido, la escritura más objeto visual que legible y el ruido ahoga tanto la escucha como el silencio».

A. Viñao: *Leer y escribir...*, p. 156

Ciertamente, en una sociedad de percusión permanente, de gestos políticos, de iconos publicitarios y de ulular indefinido donde el ruido aplasta el silencio y expulsa la palabra, las generaciones escolarizables llevan incorporado un capital mental y un utillaje de deseos no fácilmente aprovechables dentro de una educación que pretenda favorecer la racionalidad crítica. Ante tal situación, se precisa una “nueva alfabetización intercultural”, como la que propone Viñao, una, diríamos, alfabetización crítica:

«No se trata de hacer leer, sino de hacer pensar>>. Así resumía Montesquieu el propósito con el que escribía *Del espíritu de las leyes*. Pero tampoco se trata de pensar sin más, sino de pensar acerca del discurso propio y ajeno. Un

pensamiento que requiere condiciones e instrumentos previos; entre las condiciones el reconocimiento escolar de la propia identidad cultural individual y de grupo; y entre los instrumentos, una alfabetización que facilite la adquisición de un metalenguaje que permita analizar los mecanismos y las estrategias discursivas de hegemonía y dominación social intercultural. Los propios y los ajenos. No para aislarse, sino, como dije, para hallar lo universal en lo particular y profundizar en el conocimiento de sí mismo. En el conocimiento del otro, de los demás, de nosotros y, por ello, de uno mismo. Esta es la alfabetización necesaria en las sociedades de la información y de la multiplicidad de lenguajes. Necesaria tanto para los grupos culturales y lingüísticamente hegemónicos como para los subalternos».

A. Viñao: *Leer y escribir*, p. 170.

Esta alfabetización crítica tiene, pues, como horizonte el aprendizaje de los modos de leer la realidad y, añadiríamos, recordando aquí otro postulado fedecariano, de *educar históricamente el deseo*. Pero no tanto para conocernos a nosotros mismos, como sugiere nuestro autor, sino para alcanzar a ver las condiciones históricas donde se fraguan nuestros pensamientos y deseos, porque:

«Conocerse es errar, y el oráculo que dijo “conócete” propuso un trabajo mayor que el de Hércules y un enigma más negro que el de la Esfinge. Desconocerse conscientemente: he aquí el enigma. Y desconocerse conscientemente es emplear activamente la ironía. No conozco cosa mayor, ni más propia del hombre en verdad grande, que el análisis paciente y expresivo de los modos de desconocernos, el consciente registro de la inconsciencia de nuestra consciencia, la metafísica de las sombras autónomas, la poesía del crepúsculo de la desilusión».

F. Pessoa: *Un corazón de nadie*. Círculo de Lectores, Barcelona, 2001, p. 489.

Valga esta licencia poética como muestra del pensamiento que ha puesto, con razón, bajo sospecha la filosofía de las identidades del sujeto, señalando el valor justamente de lo contrario: de la desidentificación. Porque nada hay que esperar de algo que no existe: un ser interior natural e idéntico a sí mismo. En todo caso, si hemos de tomar referencias del legado del mundo clásico, frente al “conócete a ti mismo” nosotros solicitamos atención para el “cuida de ti mismo”, que implica todo un programa de educación del deseo en relación con las necesidades de la *polis* (17).

En fin, por encima de estos desacuerdos, procede recordar que la obra de Viñao, al tratar de la alfabetización, ratifica un fructífero viraje en el conjunto de su producción intelectual hacia la historia cultural, pero además se desliza, con naturalidad, hacia el tratamiento de temas pedagógicos de suma importancia y plena vigencia dentro del preocupación fedecariana. Aunque ciertamente, estaríamos falseando la realidad si pensamos que los estudios acerca de la alfabetización configuran una parcela aislada del resto. Por el contrario, el pensamiento de nuestro autor posee un hilo discursivo que otorga continuidad y coherencia a una multiplicidad de asuntos interconectados. El

cemento que une a todos ellos, es, en realidad, una forma de adentrarse en la historia de la cultura escolar.

La cultura escolar y otras recurrencias temáticas

Sin género de dudas la idea de *cultura escolar* constituye la matriz conceptual, el eje temático vertebrador y el objeto mismo dentro del que se desenvuelve la parte principal de la labor historiográfica de Antonio Viñao. De ahí la importancia estratégica de su definición, que reaparece frecuentemente expresada en varios de sus escritos:

«...conjunto de teorías, ideas, hábitos y prácticas –formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –por ejemplo, las disciplinas escolares– que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Esta sería la tarea del historiador: hacer la arqueología de la escuela».

A. Viñao: “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”. *Conciencia Social*, nº 5 (2001), p. 31.

El propio Viñao es consciente de la excesiva latitud del contenido de definiciones de esta especie y por ello en el mismo texto citado más arriba puntualiza acerca de los “límites y peligros” de expresiones tales como “cultura escolar” o “gramática de la escuela”, cuya utilización persigue explicar la complejidad y larga duración de los componentes de la educación institucionalizada (18). Es cierto que, por una parte, el término “cultura” resulta excesivamente ambiguo, ya que su significado se desparrama por un amplísimo campo semántico que atraviesa todas las ciencias sociales y muy a menudo el lenguaje coloquial (“la cultura del partido”, la “cultura del vino”); y, por otra, no es menos verdad que su empleo se acopla mucho mejor para dar cuenta de las

continuidades que de los cambios, lo que no deja de ser un duro escollo para el oficio de historiador atento a la prospección dialéctica de ambos fenómenos. Cosa muy distinta de lo que sucede al antropólogo que, al ocuparse principalmente de las prácticas rituales de sociedades “sin historia”, el uso de tal concepto le viene pintiparado.

Posiblemente algunas de las ambigüedades del viraje cultural en la historiografía de la educación se deban a la utilización anfibológica y polivalente del término en cuestión. Sin duda, los historiadores de la educación son bien conscientes de que ésta es una parte de un conjunto más amplio que solemos llamar historia de la cultura. Ahora bien, esta evidencia no quita para que estos mismos historiadores cuando hoy se refieren, por ejemplo, a la condición “emergente” de la historia de la cultura escolar (19) expresen una orientación historiográfica que va mucho más lejos del mundo de las ideas y se sitúa más bien en el de los sujetos, discursos y prácticas que interactúan en el seno de los establecimientos educativos. Este desplazamiento antropológico, que Viñao comparte (véase *Conversación*), desde la historia de las ideas pedagógicas hacia las prácticas culturales en los centros escolares sirve muy convenientemente para comprender, como diría Durkheim, que “el pasado tenía sus razones de ser” (20), o sea, contribuye a comprender cómo se recrean las instituciones que acogen la educación formal.

Pero el peso del pasado, sus razones, la reproducción de un microcosmos social, no lo es todo. Es preciso también “pensar históricamente” el cambio, la dinámica social como totalidad. Para ello, en nuestra opinión, sería preciso recurrir a formas de periodización que permitieran concebir simultáneamente el cambio y la continuidad de la educación dentro de modos o modelos evolutivos interrelacionados con los sistemas de producción y las formas de dominación históricamente constituidos, al estilo de los ensayos por Lerena y que nosotros mismos hemos remozado al formular la idea de *modos de educación* (21).

A falta quizás de una explicación socioevolutiva más convincente, otros historiadores de la educación vienen buscando la solución al problema de las relaciones entre la continuidad y el cambio, acudiendo a la descripción del cruce o intersección de varias culturas. Por ejemplo, A. Escolano distingue la cultura empírica de los profesores, la cultura científico-pedagógica de los académicos y la cultura política del ámbito burocrático-administrativo(22). Por su parte, nuestro autor, con una visión más antropológica y “endógena” de la escuela, señala tres posibles perspectivas de aproximación a las caras de la cultura escolar: la teórica (la de los especialistas en educación), la legal (la que configuran los políticos con las leyes y la real (la que determinan los agentes con sus prácticas en la escuela). Pues bien, la dinámica de la permanencia y el cambio debería explorarse, al decir de Viñao, con un “ojo móvil” capaz de captar a un tiempo la naturaleza compleja y poliédrica de esa cultura escolar. Así, en cierto modo, el acoplamiento o el desajuste más o menos conflictivo, la “gramática” reguladora de esas tres dimensiones dentro de la escuela podría considerarse como la razón explicativa de las permanencias y los cambios. Éste será precisamente el esquema que pretende dar cuenta del significado y el fracaso de las

reformas educativas en la historia de la España contemporánea, que una y otra vez han ignorado, según Viñao, el carácter histórico de la cultura escolar.

Sea como fuere, los múltiples componentes de la cultura escolar constituyen la urdimbre de la obra del profesor Viñao en las últimas dos décadas. Según él mismo gusta indicar (23), existirían cuatro dimensiones de esa cultura escolar: los actores (profesores, alumnos y familias), los discursos (los modos de comunicación, formas pedagógicas, etc.), las instituciones (el sistema educativo en tanto que organización de tiempos, espacios y conocimientos) y las prácticas (la “marcha de la clase” y pautas que gobiernan la vida cotidiana en la escuela). La captación de facetas tan diversas exigiría unas nuevas fuentes y nuevos métodos de investigación, que pudieran ofrecer lecturas cada vez más sutiles de esa realidad “interior” de lo que realmente sucede en el espacio escolar.

Nuestro autor ha transitado por todas esas dimensiones, aunque obviamente no lo ha hecho con la misma dedicación e intensidad. Hemos visto ya, que uno de los campos más y mejor roturados ha sido el de los discursos y modos de comunicación a través de sus estudios sobre los procesos de alfabetización. En cambio, su preocupación por la constitución sociohistórica de los cuerpos docentes ha resultado sin duda valiosa pero más ocasional y episódica (véase selección bibliográfica). Ciertamente, cometeríamos un craso error si imagináramos la obra de Viñao como un elenco de temas de “cultura escolar” que se superponen, se toman y se retoman sin más (Véase *Conversación*). El mérito de sus trabajos estriba precisamente en que cuando se aborda uno de ellos, de alguna manera, se tocan al mismo tiempo las múltiples caras de la cultura escolar, porque se proyecta de continuo una mirada interconectada a través de esa suerte de “ojo móvil”, que permite ir tupiendo la red que hace inteligible el conjunto.

Dicho esto, cree que, además del tema de la alfabetización, la multiplicidad de asuntos tratados a lo largo de estos veinte últimos años, podría ser reunida en torno a otros dos grandes subtemas en donde su contribución brilla a mayor altura. Nos referimos a la historia de la escuela como organización y la historia de las reformas educativas.

La escuela como organización del espacio, del tiempo y de la identidad

La sociogénesis de la escuela como organización que ordena espacios (tras el ideal del panóptico) y gestiona tiempos (tras el modelo de trabajo incesante) a través de unas prácticas pedagógicas y administrativas consolidadas de los agentes educativos, ha sido objeto de recurrente preocupación en la obra del profesor Viñao. En ella, el tiempo y el espacio, lejos de ser categorías apriorísticas, al modo kantiano, comparecen como duraderos productos sociales construidos (y, por tanto, no naturales) en el curso de la historia. De lo que se sigue que el sistema cronoespacial no es una estructura neutra ni un recipiente vacío, configura, por el contrario, unas relaciones de poder dinámicas y unos discursos performativos de las subjetividades troqueladas en el medio escolar. De ahí que el estudio de esta “pedagogía silenciosa” (24) se convierta en cuestión capital para alcanzar a entender las reglas profundas que gobiernan los ritmos específicos y

cotidianos de la vida escolar. Diríase que de la exploración sociohistórica de los tiempos y espacios escolares se extrae una comprensión sinóptica de la genealogía de la escuela de la era del capitalismo, de las leyes que gobiernan su interior, de la pedagogía que la rigen, de los sujetos que son creados y recreados diariamente en ese “teatro cognitivo” que es la institución escolar. Por decirlo con palabras de otro extraordinario historiador de la educación:

«En estos espacios y tiempos, niños y maestros ponen en escena sus *roles*, bajo determinados modos retóricos y didácticos de representación. Pero sin los códigos de tiempo y lugar, la acción educativa que ellos gestionan quedaría despojada de significación institucional, y los actores perderían la identidad que la escuela les ha asignado. La infancia y el oficio docente se han ido constituyendo, pues, entre otras cosas, alrededor de los tiempos y espacios que se les atribuyen y que les confieren unas señas propias de identificación. El estatuto moderno de menor es en buena medida el resultado de la atribución de espacios y tiempos específicos a la infancia, en otro tiempo adscrita a los lugares y ritmos de vida comunes a toda la colectividad, y por lo tanto indiferenciados. La invención de la infancia es, como he hecho notar en la introducción, un logro de la primera modernidad, que ha conducido después a la institucionalización de una buena parte de los tiempos y espacios de socialización de los niños y jóvenes. En estos contextos, los enseñantes han ido inventando las reglas de su oficio, entre las que se cuentan las que tienen que ver con los usos de los espacios y tiempos en esa especie de teatro cognitivo que es la escuela».

Agustín Escolano: *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, p. 20.

Decíamos, como suele afirmar Viñao, este sistema cronoespacial es un “hecho cultural” que afecta al tiempo largo y que permanece estrechamente vinculado a la metodología pedagógica seguida en cada momento. El estudio de la sociogénesis de la escuela graduada en España resulta un ejemplo muy pertinente para captar el complejo de implicaciones entre espacio-tiempo y práctica pedagógica. Precisamente uno de los mejores libros de Antonio Viñao (*Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Akal, Madrid, 1990) describe el lento tránsito de la escuela-aula del siglo XIX a la escuela-colegio (que, iniciada en 1898, no llegará a ser dominante hasta los comienzos del *modo de educación tecnocrático de masas*), la dificultosa implantación de la escuela graduada, que en sus primeros tiempos pasaba por el *non plus ultra* de la innovación escolar. En este texto se demuestra magistralmente cómo el triunfo de la escuela organizada por grados y aulas con su respectivo maestro, dividida en disciplinas, fragmentada en tiempos uniformes, inscrita en una nueva arquitectura escolar, sometida al libro de texto y al régimen examinador, etc., obedece a unas nuevas necesidades sociológicas y a la imposición de una renovada racionalidad científica de clasificación y selección del alumnado. Naturalmente, ello implicó cambios notables en el *currículum* prescrito, en la organización del trabajo y en la metodología de enseñanza. El triunfo de la escuela

graduada sería la culminación de una escolarización de masas bajo los supuestos de una ciencia de la educación normalizadora de los sujetos. El propio Viñao destaca la complejidad del objeto de su indagación.

«Una organización no es sólo una determinada ordenación de personas y objetos o medios naturales. Lo fundamental en ella, como en toda actividad humana, es la distribución y usos de espacios y tiempos. Ello implica considerar y relacionar los cambios acaecidos en el espacio físico, en los ritmos, secuencias y tiempos, así como en la ubicación, tareas y usos de personas y objetos. Tratar de recrear el clima o ambiente interno de la organización, sus ritos, mitos y símbolos. Confrontar sus bases teóricas, el discurso legal e ideológico, con la realidad. Una realidad de intereses y grupos. De conflictos y tensiones. De ajustes y componendas inestables...»

A. Viñao: *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Akal, Madrid, 1990, p. 10.

Esa confrontación de instancias y esa recreación de conductas sujetas a un implacable orden cronoespacial es, a nuestro modo de ver, consustancial con el decurso de la escuela de la era del capitalismo. La economía del tiempo, al fin y a la postre la economía de las necesidades que nos imponen y de los deseos con que son afrontadas, tan decisiva en la forja de los sujetos, dentro de esa cultura escolar, ha sido explorada monográficamente por A. Viñao en varios de sus trabajos, y especialmente en *Tiempos escolares, tiempos sociales* (Ariel, Barcelona, 1998), libro que puede considerarse, en cierto modo, como continuación y complemento de *Innovación pedagógica y racionalidad científica...* Unidos ambos ofrecen dos provechosísimas visiones panorámicas y complementarias de la gestación del sistema escolar primario español. En el segundo texto mencionado, se vuelve a emplear también la herramienta heurística del “ojo móvil”, que es capaz de mirar el tiempo escolar como resultado de las regulaciones jurídicas, de las reflexiones teóricas y de las prácticas reales, es decir, que puede contemplar su plasmación escolar como lucha y colisión de las normas, las ideas pedagógicas y las prácticas más o menos ritualizadas. De este modo A. Viñao viene a distinguir, en un fino análisis de la micropolítica de la institución escolar, tres funciones del tiempo escolar: a) como disciplinario, b) como mecanismo de organización y racionalidad escolar, y c) como instrumento de control externo a la escuela. La complementariedad de estas funciones y las diversas tipologías que adquieren a lo largo de la génesis de los sistemas escolares de la modernidad facultarían para comprender los rasgos más definitorios y arraigados de la cultura escolar. El único reparo a esta excelente disección de los tiempos escolares y de las fases evolutivas de la escuela graduada consiste, de nuevo, en la falta de una periodización más afinada. En ambos libros el año 1936, un importantísimo acontecimiento político, aparece como la frontera temporal de la investigación y en los dos el punto de partida se relaciona con una norma regulativa (en uno el Reglamento de 1838, en el otro, la primera legislación sobre graduadas, en 1898). Pues bien, este encuadramiento temporal se nos antoja poco coherente con la prospección de un objeto como la organización y los sistemas cronoespaciales (en última instancia, el objeto investigado es la cultura escolar) que

exigen ser pensados en la larga duración y que, por lo tanto, difícilmente encajan en los ritmos, muy diferentes, de los órdenes legislativos o políticos. La cultura escolar requiere, en nuestra opinión, tipologías de comprensión temporal más amplias, exteriores e interiores a la escuela misma, a la manera de las foucaultianas “sociedades disciplinarias”, o quizás mejor, de la sociogénesis de los sistemas de enseñanza o *los modos de educación*.

En cualquier caso, su estudio de los tiempos y espacios escolares constituyen dimensiones profundamente expresivas y sustantivas de la cultura escolar en la medida que el uso del espacio y del tiempo deja una huella indeleble en el sujeto, pero al mismo tiempo poseen la condición de tradiciones sociohistóricas de larga permanencia y difíciles de modificar. En verdad, estas investigaciones de Viñao proporcionan una mirada rigurosa hacia el problema de la innovación escolar, que muy a menudo, y de manera hartamente ingenua, se ha imaginado, como una mera sustitución de materiales didácticos tradicionales por otros más innovadores (en Fedicaria este asunto nos es familiar), o como una simple modificación de las actitudes de los agentes educativos en el aula. Justamente la indagación de la esfera espaciotemporal de la cultura escolar viene a demostrar palmariamente las “razones de ser” del pasado, de modo que “demasiado a menudo la pedagogía no ha sido más que una forma de literatura utópica” (25).

Pero es aquí donde el Viñao historiador de una cultura escolar casi inmóvil vuelve su rostro hacia el problema del cambio a través del estudio histórico de las propuestas reformistas de diverso signo. Se releva así su faz más crítica de pensador bajo la lluvia: la de una razón utópica que no se resigna a hacer sólo literatura utópica o de anticipación.

Reformas educativas y culturas escolares

La trayectoria profesional del profesor Viñao coincide con un periodo de importantes reformas del sistema educativo español en su fase tecnocrática de masas. De ahí que una de las recurrencias temáticas, una de sus reiteradas preocupaciones intelectuales (como bien puede apreciarse en la *Conversación*), verse acerca del impacto real de las políticas educativas reformistas sobre la institución escolar, escenario privilegiado donde confluyen de manera especialmente conflictiva y contradictoria las “tres culturas” (la teórica, la normativa y la real) que pugnan por moldear la vida de las aulas.

La cuestión fue abordada de una manera explícita y sistemática en las páginas de esta misma revista en un artículo (“Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”, *Con-Ciencia Social*, n° 5) que resume perfectamente la potencialidad de conceptos como “cultura escolar” o “gramática de la escuela” para intentar desvelar las enormes dificultades que sufren las políticas reformistas a la hora de hacerse efectivas en el medio escolar, demostrando por añadidura el valor de emplear el método histórico para arrojar luz sobre cuestiones de actualidad. Pero más tempranamente, en 1989, cuando todavía el profesor Viñao utilizaba un instrumental analítico más sumario, publicó un

excelente artículo en *Cuadernos de Pedagogía* (“¿De qué reforma se habla cuando de la reforma se habla?”) que supuso una crítica muy fundamentada y hasta premonitrice de lo que luego ocurriría con la confección y posterior aplicación LOGSE. En efecto, nuestro autor cuestionaba el proyecto reformista contenido en las páginas del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, que ya se había anunciado, en 1987, con el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, señalando que, una vez más, los políticos del PSOE iban a ignorar las lecciones de la historia al apostar por una macrorreforma confeccionada desde arriba y desconocedora de los códigos que regían la vida de la institución escolar. Muchas de sus consideraciones se harían pronto patentes en la década de los noventa. Por esos años, menudearon las reflexiones públicas en torno a la ESO, que se convirtió en piedra angular del fiasco reformador impulsado por los gobiernos socialistas, y que el profesor Viñao supo desentrañar clarívidentemente en algunos de sus artículos, inspirados en la obra de David Tyack y Larry Cuban (*Tinkering toward Utopia. A Century of Public Reform*), especialmente el titulado “Educación comprensiva. Experimento con la utopía” (26). Allí venía a demostrar que el modelo de escuela integrada diseñado y aplicado por el PSOE fue un experimento híbrido que estaba llamado al fracaso al mantener la doble red de escolarización y dejar intactas las formas y los modos propios del bachillerato tradicional, todo ello dentro de una política más general favorecedora de las desigualdades e incompatible con los valores de una educación socialmente integradora. La tesis central insistía en que la ESO se creó como un supuesto nuevo nivel educativo, pero en realidad se convirtió en una planta exótica mal integrada y pésimamente aclimatada a la “cultura” de los centros de bachillerato tradicional, donde, a su entender, la mayoría de los profesores adoptó una posición refractaria o incluso cercana al motín frente a las propuestas de los teóricos de la psicopedagogía y de la administración educativa. De modo que ocurrió algo parecido a lo que nosotros gustamos llamar el pase gremial: “se acata pero no se cumple”.

Este tipo de exploraciones se integra dentro de una preocupación permanente, desde su tesis doctoral (*Política y educación...*), por la evolución y la crisis del bachillerato como nivel educativo. En realidad, como bien dice, “la ESO tal y como ha sido configurada, no es el final de la crisis abierta a principios de siglo (XX), sino un periodo más de ella. Que la crisis sigue ahí entre nosotros, esperando otras soluciones que tampoco serán definitivas” (27). En este contexto de una larga y permanente erosión del bachillerato de elites hay que entender los límites de la versión limitada de reforma del PSOE y de la llamada contrarreforma del PP, partido este último que, en opinión de nuestro autor, toma un rumbo marcadamente neoliberal en sus políticas educativas, ya que, afirma, “no puede hablarse de neoliberalismo en sentido estricto hasta la llegada del PP al poder” (28). Que esa política neoliberal sea cosa en exclusiva del PP o que también pueda atribuirse a sus ilustres predecesores socialdemócratas, puede, sin género de dudas, originar más de una opinión discrepante. Incluso nuestro autor a veces parece vacilar a la hora de situar los cortes que conducen hacia esa inclinación nítidamente neoliberal.

Más allá de las polémicas de que son susceptibles estos y otros temas, las políticas neoliberales han sido diseccionadas con rigor y suma claridad en algunos de sus trabajos

(29). En nuestra opinión, faltaría posiblemente enmarcar la política educativa del socialismo español dentro de unas coordenadas más amplias, explicando desajustes y convergencias con el neoliberalismo y la crisis del Estado del bienestar.

Todos estos escritos cercanos a la actualidad revisten, sin duda, un aire más controvertido, y en ellos comparece (como se explica en la *Conversación*) un Viñao más incisivo y más militante en su defensa razonada de la escuela como servicio público. En ellas no evita, como hace en sus últimos artículos, proponer posibles soluciones (que se sugieren en la *Conversación*) a los actuales problemas de la Escuela Pública (30), como son la gestión de los centros estatales por grupos de profesores organizados en fundaciones u otras modalidades conforme a las ideas que deben inspirar una escuela realmente pública.

Interés añadido posee también su crítica de la última propuesta “reformista” del PP que se hizo público como *Documento de Bases para una futura Ley de Calidad*. Después de considerar tal propuesta como una “liquidación y ruptura, en España, en el ámbito educativo, del pacto social del Estado del bienestar”, termina afirmando lo siguiente:

«Quisiera hacer, por último, dos breves reflexiones finales. Una de índole general y otra personal. Desde la larga duración esta contrarreforma no es sino un episodio más de un proceso iniciado en algunos países a finales del siglo XIX (en España en los años 30 del siglo XX) que implica la crisis del bachillerato tradicional y la configuración de una enseñanza secundaria para todos. Este proceso ha conocido avances, frenos y retrocesos. Este episodio representa un retroceso que, como otros, será borrado por el tiempo. El resultado final, una enseñanza secundaria para todos, es imparable. Así al menos lo indican los porcentajes de escolarización de los jóvenes hasta los 18/19 años de otros países más avanzados y los estudios sobre las aspiraciones y expectativas educativas de las familias españolas. El problema reside en como articularla para que - en la medida de lo que desde el sistema educativo puede hacerse- no resulte un instrumento de segregación y desigualdad social sino de integración y cohesión. La respuesta al problema será distinta según la ideología, intereses y situación de cada uno. Es, en definitiva, una opción personal que todos, de un modo u otro, tenemos que tomar. En especial, los profesores».

A. Viñao: “El marco político e ideológico. Reválida y controles”. *Cuadernos de Pedagogía*, mayo, 2002, (en prensa).

Una opción, sin duda, personal y también colectiva. Aunque en el momento de embarcarse en ella quizás convenga tener presente que los sistemas educativos de nuestro mundo posiblemente estén iniciando, como se apunta en la *Conversación*, formas sutiles de desescolarización contra las que hay que luchar también sutilmente, esto es, sabiendo como sabemos históricamente, que los procesos de escolarización obligatoria en la era del capitalismo no han sido ni son una garantía de emancipación

social ni intelectual de las clases subalternas. Precisamente el “pensar históricamente” nos ayuda defender estratégicamente una escuela pública justamente para imaginar su superación en tanto que forma jerárquica y disciplinaria de distribución del conocimiento.

Entre la arqueología y la genealogía

Según ya vimos, Viñao suele definir la tarea de historiador como la de un arqueólogo de la escuela que recompone unas capas o estratos, a menudo no homogéneos y entremezclados, de sedimentos depositados en el curso de la evolución histórica. De este modo, coherente con su defensa de la metáfora como herramienta de la escritura de la historia, imagina la escuela como un depósito de usos culturales duraderos. En verdad, las analogías geomorfológicas y arqueológicas describen y anticipan perfectamente la imagen de realidades sociales que cobran una vida lenta en la larga duración, pero contienen también la figura implícita de lo inmutable, de lo no cambiante por la acción humana. Claro que, como dice Alberto Caeiro, heterónimo de Pessoa, “Sí, escribo versos/ y la piedra no escribe versos”, y, a pesar de que para Caeiro-Pessoa, tal diferencia no es nada más que un hecho incontestable, para nosotros la diferencia entre la piedra y el creador de versos nos conduce a las responsabilidades del oficio de escribir la historia. Nos pone, a juicio nuestro, ante uno de los dilemas que recorre la obra del profesor Viñao: elegir entre hacer arqueología o genealogía de la verdad. Este dilema es el que atraviesa al historiador crítico que no se conforma con hacer (para volver a recordar el lenguaje de Nietzsche) historia anticuaria o monumental, ese tipo de historia en la que el pasado se convierte en enterrador del presente. Para Viñao, en cambio, la historia vale para ampliar la experiencia humana, diríase, con Miguel Espinosa en *Asklepios*, que “el que no recuerda no es”.

«Sin la aportación histórica, sin la perspectiva de la realidad como proceso, sin esa ampliación del espacio de la experiencia que supone la mirada histórica, y sin esa articulación temporal que permite la consideración genealógica de lo analizado, no es posible conocer su naturaleza. Esta es la razón por la que una concepción de este tipo se opone tanto a la teoría de la educación como búsqueda de un conjunto sistemático de principios y reglas de índole inmutables- es decir, supratemporal y universal, ahistórica y normativa- para la que el cometido de la historia de la educación sería esos principios y reglas inmutables se han encarnado a lo largo de la historia en una serie de acontecimientos, personajes y relaciones de naturaleza singular que no permiten ni reflexiones teóricas ni generalizaciones más o menos provisionales tal y como corresponde a toda investigación científica».

A. Viñao: “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones”. *Revista de Educación*, nº 306 (1995), p. 264.

En efecto, es precisa la consideración genealógica para hurgar en la naturaleza de las cosas. El método genealógico, sin embargo, va incluso más allá del esencialismo de la

historia tradicional: “hace la historia del presente” (31), esto es, a diferencia de la historia continuista y evolucionista implica una mirada construida conscientemente desde los problemas del presente. Idea que preside una buena parte de las reflexiones fedicarianas acerca de una didáctica orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo. Ahí adquiere todo su sentido lo que algunos hemos convertido en doble y recíproco postulado que guía el método de algunas indagaciones de Fedicaria: “pensar históricamente”/“problematizar el presente”. Porque, al fin y a la postre, es bien cierto aquello de que “la historia de la enseñanza, cuando menos de la enseñanza nacional, es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica” (32). Toda didáctica crítica exige, en efecto, una genealogía de sí misma como saber-poder y de nosotros mismos como grupo profesional.

Si como es el caso de Fedicaria, una didáctica crítica ha de sustentarse en una problematización histórica de la didáctica, o sea, en una crítica de la didáctica realmente existente, la obra del profesor Viñao constituye, más allá de los dilemas que en ella se encierran entre las maneras del arqueólogo y las del genealogista de la cultura escolar, entre el erudito de la educación y el crítico de la escuela, una herramienta imprescindible para hacer esa “historia del presente” que nos interesa. Esa historia que no se conforma con mirar al pasado para atestiguar que “eso ya ocurrió” (33), esa historia que obsesivamente busca los precedentes sin cuidarse de poner el acento en lo principal: de qué problemas hablamos, cómo surgieron y de qué manera cambiaron en el curso del tiempo.

Decía Feijoo, con mezcla de sabiduría frailuna y espíritu ilustrado, que “para ser historiador es menester mucho más que historiador”. Y es bien cierto que las investigaciones del profesor Viñao representan una adhesión rigurosa a tan certero y sentencioso apotegma, ya que en ellas se dan cabida, como hemos podido comprobar, múltiples y muy sabrosas aportaciones de las ciencias sociales. Aspecto que también interesa a quienes desean imaginar una didáctica crítica de las ciencias sociales, superadora del disciplinamiento del saber, de los *códigos disciplinares* en los que queda aprisionado el conocimiento escolar.

Pues bien, si la dimensión genealogista y multidisciplinar hacen muy recomendable que el lector o lectora proclive a la didáctica transformadora se acerque a la producción intelectual de este excelente *historiador-más-que-historiador*(el menú queda servido en la Selección bibliográfica que se adjunta), el talante y la mirada crítica de quien empezamos diciendo era un “pensador bajo la lluvia“ hace todavía más aconsejable su lectura y frecuentación. Una lectura que, frente a las formas extensivas hoy dominantes, aconsejamos sea intensiva, atenta, amorosa, sin prisas, como si estuviéramos pensando con el horizonte siempre inconcluso y gratuito del deseo de conocimiento, como si estuviéramos charlando con un amigo. Porque los autores que, pensando bajo la lluvia, ejercitan la crítica requieren de la compañía solidaria, de la amistad y el calor de sus lectores, porque de ellos y de nosotros puede decirse que son [y somos] “hombres [y mujeres] siempre peligrosos y que están siempre en peligro” (34).

NOTAS

(1)

Citado por A. Viñao en un sugerente artículo titulado “Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo”. Separata de *Anales de Pedagogía*, revista de la Facultad de Educación (Sección de Pedagogía) de la Universidad de Murcia, nº 14 (1996), pp. 158-214. Véase cita en página 210 y muy especialmente todo el apartado que titula *Imaginación, metáfora y quehacer histórico* (pp. 207-211).

(2)

El enunciado “pensar históricamente” fue desarrollado por uno de nosotros en esta misma revista en un artículo de R. Cuesta: “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”. *Con-Ciencia Social*, nº 3 (1999), pp. 70-97. Aunque tomado directamente de historiadores como P. Vilar o J. Fontana y producto, en general, de una impregnación de la tradición marxista, que tiene su mejor plasmación en Gramsci, lo cierto es que este postulado fedicariano (que posteriormente otros colegas también han empleado) contiene un significado educativo que se beneficia de una concepción didáctica crítica que se nutre de una relectura *ad hoc* del método genealógico de Foucault-Nietzsche. En fin, así tomado, este lema ilustra, como parte de un todo, el esfuerzo por integrar el legado crítico de los pensadores de la sospecha en el, a menudo, tecnicista y esencialista ámbito de la didáctica.

(3)

Nos viene al recuerdo los días del ilustre catedrático Cipriano Castillejo, una de las criaturas de *La fea burguesía*, de Miguel Espinosa, novelista de vida ejemplar y talento incomparable, que supo dar *aura* literaria en algunos de sus escritos a su espontánea y comprensible aversión por el mundo académico.

(4)

Se trata de un deslumbrante trabajo de M. Foucault: *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona, 1998, p. 21 (hay otra versión en castellano a cargo de Julia Varela y F. Álvarez-Uría, de 1999, dentro de M. Foucault: *Obras esenciales. Estrategias de poder (vol. II)*, Paidós, Barcelona, 1999, pp. 169-281. En ese texto, producto de una serie de conferencias pronunciadas en Brasil en 1973, el filósofo francés adelanta las bases metodológicas que iban a inspirar su imprescindible obra posterior. Citaremos por la primera de estas versiones.

(5)

Foucault, op. cit., p. 17.

(6)

Una primera aproximación a la historia de la disciplina como tal puede consultarse en algunos de los capítulos de la obra dirigida por N. De Gabriel y A. Viñao (eds.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Ronsel, Barcelona, 1997.

(7)

Según la Secretaría General del Consejo de Universidades (*Profesores numerarios de las universidades públicas por áreas, enero de 2001*), eran 335 los funcionarios que obtenían su principal fuente de sustento de ese área de conocimiento, de los cuales 56 ostentaban la condición de catedráticos.

(8)

Véase, por ejemplo, cómo la revisión del marxismo vulgar condujo al triunfo de ese giro cultural, que J. Fontana describe, con muchas reservas, en su libro *La historia de los hombres*. Crítica, Barcelona, 2001, pp. 300-301 (de la parte correspondiente al siglo XX se ha hecho en 2002, también en Crítica, reedición de bolsillo). Texto que, por cierto, ha sido sometido a un silencio que tiene el sonoro aire del *lapsus memoriae* que aqueja, en ocasiones, a la familia de los historiógrafos.

(9)

A. Escolano narra con sencilla precisión este proceso en “La historiografía educativa. Tendencias generales”, en el ya citado N. Gabriel y A. Viñao: *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Ronsel, Barcelona, 1997, pp. 51-84. La cosecha intelectual de los historiadores de la educación en esta fase expansiva, puede aquilatarse leyendo la compilación de J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana (eds.): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación (1983-1993)*. CIDE-MEC. Madrid, 1994. Por otra parte, no es baladí añadir que la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), a principios de 2002, agrupaba a más de 250 socios. Para el lector o lectora que quisiera hacer una incursión rápida en un marco internacional más amplio, puede consultar con provecho el artículo de A. Nóvoa: “La nouvelle histoire américaine de l’éducation”, *Histoire de l’Éducation*, nº 73 (1997), pp. 3-48, y también el texto de M^a-M. Compère: *L’histoire de l’éducation en Europe*. Bern/Paris, 1995.

(10)

A. Viñao: “Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones y fuentes”. En *Cultura y civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 167-183. Este opúsculo, que fue ponencia impartida por su autor en 1996, posee un elevado interés por su contenido y también es digno de mención como ejemplo de las no muy frecuentes aproximaciones entre historiadores de la educación y el resto de los cultivadores de las artes de Clío. Línea de acercamiento y difusión de ideas entre ambas corporaciones que también puede verse en A. Viñao: “La historia de la educación en España”. *Ayer*, nº 26 (1996), pp. 154-169, sucinto pero jugoso “estado de la cuestión”.

(11)

Lo que afirmamos quizás pueda resumirse, a modo de muestra, con el muy aprovechable pero muy desigual manual coordinado por B. Delgado Criado: *Historia de la educación en España y América* (3 vols.), Ediciones Morata/ Ediciones SM, Madrid,

1993-1994. Mención singular merece la aparición, desde el 2000, de dos colecciones (“Memoria y crítica de la educación” y “Clásicos de la educación”) en Biblioteca Nueva, dirigidas por A. Escolano y G. Ossenbach, donde han sido publicadas algunas obras de gran mérito. Es también destacable el *Proyecto Manes* de catalogación y estudio de los manuales escolares. Para este asunto y para otros que permiten componer una idea panorámica de la historiografía española de la educación, consúltese el monográfico de la revista *Histoire de l'Éducation* (nº 78, mayo de 1998) coordinado por J.-L. Guereña y dedicado a *L'enseignement en Espagne. XVI-XX siècles*.

(12)

A. Viñao: “Historia de la educación e historia cultural”. *Revista de Educación*, nº 306 (1995), p. 247.

(13)

Véase A. Viñao: “Lenguaje y realidad...”, pp. 171-172. Al imaginar las relaciones entre texto y contexto, nos vienen al recuerdo las prácticas mandarinescas, tal como las imaginaba Miguel Espinosa en una de sus más celebradas novelas, donde escribe: “Pronto surgió la práctica de recitar el primer versículo, nuncio de los sagrados vocablos. Rezaba así: <<Si el hombre no hablara no habría insectos>>. Con esto pretendía definir el lenguaje como creador de la realidad” (*Escuela de mandarines*. Ediciones de la Torre, Madrid, 2001, pp. 182-183). Así acontece también con los escoliastas de nuestro mundo académico de hoy que pretenden crear conocimiento mediante el arte citatorio al estilo del pensamiento-base de datos (donde toda referencia bibliográfica ha de ser indicaba, por ínfima que sea, a riesgo de pasar por ignorante), sustituyendo, de esta suerte, el pensar por el citar.

(14)

D. Reher: “La teoría del capital humano y las realidades de la historia”. *Papeles de Economía*, nº 73 (1997), p. 260. En ese número de la revista pueden encontrarse matizaciones y críticas muy estimables (la nota más aguda está en el citado texto de David Reher) a las teorías del capital humano manejadas en los ya clásicos y muy economicistas trabajos de Clara Eugenia Núñez acerca del analfabetismo.

(15)

El recientemente fallecido P. Bourdieu se significó en la batalla contra la concepción esencialista y autosuficiente del sujeto: “En contra de la ilusión escolástica que tiende a situar un objetivo intencional en el fundamento de cada acción, y en contra de las teorías socialmente más poderosas del momento que, como la economía neomarginalista, aceptan sin la menor discusión esa filosofía de la acción, el concepto de *habitus* tiene como función principal la de hacer hincapié en que nuestras acciones se fundamentan más a menudo en el sentido práctico que en el cálculo racional, o en que, en contra de la visión discontinuista y actualicista que comparten las filosofías de la conciencia (con la excepción paradigmática de la obra de Descartes) y las filosofías mecanicistas (con el binomio estímulo-respuesta), el pasado sigue presente y activo en las disposiciones que ha producido” (P. Bourdieu: *Meditaciones pascalianas*. Anagrama, Barcelona, 1999, pp. 88-89).

(16)

Publicado originariamente en *Revista de Educación*, nº 288 (1989), pp. 35-44, y reeditado como capítulo 3 de *Leer y escribir...*

(17)

“El cuidado de uno mismo ha sido en el mundo greco-romano, el modo mediante el cual la libertad individual –o la libertad cívica hasta cierto punto- ha sido pensada como ética... Es interesante ver cómo en nuestras sociedades, por el contrario, el cuidado de uno mismo se ha convertido, a partir de un cierto momento -y es muy difícil saber exactamente desde cuándo- en algo un tanto sospechoso” (“La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”. En M. Foucault: *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta, Madrid, 1994, p. 111-112).

(18)

A. Escolano (“La culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros”. *Revista de Educación*, monográfico sobre *La educación en España en el siglo XX* (2000), p. 201) señala la relativa juventud del término “cultura escolar”, cuya conceptualización avanzó el historiador francés D. Julia en 1995 (“La culture scolaire como objet historique”, *Paedagogica Historica. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Supplementary Series (I), 1995, pp. 353-382) en unos de los coloquios internacionales de la ISCHE (International Standing Conference for the History of Education), principal plataforma asociativa, a escala mundial, de los historiadores de la educación. Dentro de la historia de las disciplinas escolares, uno de sus más sobresalientes cultivadores, A. Chervel, concede carta de originalidad a los saberes escolares como parte constitutiva de la cultura escolar, y no deja de ser sintomático que recopile sus trabajos bajo ese rótulo: *La culture scolaire. Une approche historique* (Belin, Paris, 1998).

En torno a esos años también se expanden las ideas de que las instituciones educativas poseen una especie de “grammar of schooling” que dificulta los cambios, las reformas y las innovaciones. Al respecto, véase la obra de D. Tyack y L. Cuban: *Tinkering toward Utopia. A Century os Public School Reform*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1995. Y también resulta aconsejable el *forum* de debate organizado en torno a esta obra que con el título “History of Education Reform” se publicó en la revista *History of Education Quarterly*, vol. 36, nº 4 (1996), pp. 473-502.

En el mundo fedecariano J. Romero ha recurrido a veces a ese término, aunque él mismo ha buscado otro, quizás complementario, para explicar las dificultades de introducir los ordenadores en la clase de historia. Se trata del concepto de “doble contextualización” que describe ampliamente en su libro *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal, Madrid, 2001. Por su parte, otro fedecariano, J. Merchán ha buceado recientemente en los mecanismos ocultos que producen y reproducen el conocimiento histórico en las aulas. Véase su tesis *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia*, tesis inédita, dirigida por F. F. García Pérez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2001. Del mismo autor, está en

prensa un resumen de su trabajo de doctorado: “El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo” (**PONER REFERENCIA**).

Otros hemos empleado un concepto heurístico como el de “código disciplinar” (R. Cuesta: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor, Barcelona, 1997). El propio A. Viñao, al recensionar la última obra citada en *Historia de la Educación*, nº 17 (1998), pp. 474-475, subrayó el parecido entre tal categoría y las de “cultura escolar” y “gramática de la escuela”. Los códigos disciplinares del conocimiento escolar han sido motivo de reflexión en algunos seminarios fedecarianos; en Salamanca, J. Mateos, siguiendo esta pauta, anda empeñado en la investigación del “código pedagógico del entorno”. Por su parte, J. Mainer, empleando categorías analíticas similares, indaga la sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales.

(19)

El carácter “emergente” es el lema con el que se subtitula el muy recomendable libro que coordina J. Ruiz Berrio (*la cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000).

(20)

E. Durkheim: *Educación y sociología*. Península, Barcelona, 1996, p. 92.

(21)

Nos referimos a la todavía afortunadamente inevitable obra C. Lerena: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona, 1976. Allí se ensaya una periodización del sistema de enseñanza (escolástica, liberal, tecnocrática), que ha sido injusta y totalmente ignorada por los historiadores de la educación. Nosotros, por el contrario, nos hemos beneficiado de su reutilización y transformación para designar las dos grandes etapas de desarrollo del sistema educativo español de la era del capitalismo, nacido en el siglo XIX: el *modo de educación tradicional-elitista* (desde su fundación hasta los años sesenta del siglo XX) y el *modo de educación tecnocrático de masas* (desde esos años hasta la actualidad). Dentro de Fedecaria, los componentes del Proyecto Nebraska estamos dando uso a tales categorías analíticas dentro de un molde de investigación que pretende demostrar la validez del método genealógico para comprender los discursos y las prácticas que han configurado y configuran la institución escolar.

(22)

“Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros”. *Revista de Educación*, monográfico sobre *La educación en España en el siglo XX* (2000), 201-218.

(23)

“Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes”. En *Cultura y civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 167-183. Como ya dijimos, este opúsculo resulta interesante porque A. Viñao sistematiza el significado de su propia obra y sus preocupaciones metodológicas. Fue además, en su exposición pública, ante

los contemporaneístas reunidos en Valladolid, como un puente tendido entre dos tradiciones historiográficas que se vienen ignorando.

(24)

Término que emplea A. Escolano: *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000. Y es también muy aconsejable la lectura de M^a.- M. Compère: “La historia del tiempo escolar en Europa”. En J. Ruiz Berrio: *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, pp. 19-41.

(25)

B.Durkheim, op., cit., p. 92.

(26)

De este artículo se publicó una primera versión, en 1995, en *Cuadernos de Pedagogía*, y otra más amplia, que data de 2000, que también hemos manejado, para la intervención en un seminario de la Sociedad Española de Pedagogía.

(27)

“¿Un nuevo nivel educativo”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 238 (1995), p. 14.

(28)

“El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora*, nº 4 (2001), p. 78.

(29)

Ibidem.

(30)

“Los problemas de la Escuela Pública y algunas soluciones”. En A. Ruiz (coord.): *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, pp. 106-125.

(31)

R. Castel: “Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista”. *Archipiélago*, nº 47 (2001), pp. 67-74.

(32)

E. Durkheim, op., cit., p. 89.

(33)

En cierto modo, eso es lo que ocurre en la, por otra parte, muy valiosa obra de J. M. Bernal: *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2001, cuyo origen fue una tesis doctoral dirigida por A. Viñao. Nosotros defendemos que la didáctica debe fundarse en una determinada historia de las disciplinas (no en una historia evolucionista

o teleológica), que nos ayude a pensar históricamente y nos faculte para problematizar nuestro presente como profesores y el conocimiento que diariamente practicamos.

(34)

F. Nietzsche: “De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”. En *Obra completa II. Consideraciones intempestivas*. Aguilar, Madrid, 1932, pp. 68-154.

CONVERSACIÓN CON ANTONIO VIÑAO

Raimundo Cuesta y Julio Mateos

P.- Fedicaria es una plataforma de pensamiento crítico que sitúa el “pensar históricamente” en el centro de sus preocupaciones. De ahí el interés de entrar en contacto contigo porque tu obra nos ha servido a muchos para indagar sobre la dimensión sociohistórica de nuestro presente, de nuestros problemas actuales, en tanto que profesionales de la docencia. Queríamos, para empezar esta conversación, saber algo sobre tu trayectoria intelectual y sobre tu formación, que, según parece, comprende a un tiempo lo académico y lo crítico, se instala entre esas dos orillas que son tan frecuentes en la vida de algunas personas, pero que en tu caso poseen algunas notas muy particulares. ¿Hasta qué punto la multiplicidad de identidades y experiencias profesionales enriquece tu pensamiento y tu obra?

R.- Si tuviera que definir lo que soy ahora de una manera rotunda y directa, diría algo simple: soy profesor de teoría e historia de la educación de la Universidad de Murcia. Y dicho esto, uno piensa que un profesor que se dedica fundamentalmente dentro de ese área a la historia, debe poseer una formación histórica o proceder del campo de la educación. Ahora bien, ni vengo del campo de la historia ni del de la educación. Procedo del campo del derecho. En concreto, la licenciatura en derecho la obtuve a mediados de la década de los sesenta en la Universidad de Murcia; luego hice unas oposiciones a lo que entonces se llamaba cuerpo general técnico de la administración civil. Aprobé esas oposiciones, hacia el año 1967, y fui destinado a los servicios periféricos del Ministerio de Educación. Tuve, pues, acceso a todo este mundo de la educación desde la Administración durante bastante tiempo, aproximadamente durante unos catorce años. Dejé el Ministerio de Educación en el año 1982. Fueron años durante los cuales pude conocer, desde dentro, un mundo al que algunos estudiosos de la educación sólo acceden a través de artículos, investigaciones y libros. Conocí todo ese mundo desde dentro, por mis relaciones con padres, con profesores, con directores, con políticos, etc. En esos catorce años trabajé también, durante unos cinco años, en el Departamento de Derecho Político, en donde hice mi tesis doctoral. Esa tesis, que tardé en realizar unos nueve años, trataba sobre política y educación en España, sobre todo en el siglo XIX, centrándome más específicamente en la enseñanza secundaria. La tesis, que leí en enero de 1980, se publicó después, como libro, en 1982; o sea, que ahí hubo un lapso de tiempo lo suficientemente largo para que simultaneara y uniera una formación adquirida en la experiencia práctica, desde dentro de la administración educativa, y otra más teórica y académica sobre el campo de la política educativa y de la historia de la educación, que, repito, duró aproximadamente unos nueve a diez años. Al mismo tiempo que trabajaba en la administración educativa, aproximadamente a principios de la década de los setenta, empecé a colaborar, en diversas investigaciones, con el Instituto de Ciencias de la Educación en Murcia. A la vez, y esto también es útil que se sepa, trabajé durante unos cinco años en un gabinete privado de estudios urbanísticos y sociológicos. Incluso hubo un momento, hacia 1978 o 79, en que pensé dejarlo todo, dejar la función pública y dedicarme exclusivamente a esta tarea. De esta

experiencia obtuve el conocimiento directo de lo que es una empresa privada dedicada a análisis y estudios, y aprendí a trabajar junto a economistas, sociólogos y arquitectos, entre otros profesionales. Ello creo que me dio —no sé muy bien cómo llamarlo— una visión de los problemas educativos y sociales más compleja y rica.

En 1979 se crea la Sección de Pedagogía en Murcia y entonces me propusieron trabajar, como profesor contratado, en ella. Los estudios de la Licenciatura de Ciencias de la Educación empezaron en el curso 1979-80 y desde este primer año compatibilicé mi trabajo en el Ministerio con el de la Universidad durante tres años. Pasado este tiempo, era ya consciente de que o me dedicaba a una cosa o a otra, de que no podía seguir compaginando las dos tareas. Y como tenía muy claro lo que quería hacer, decidí dejar un puesto en la administración pública bien retribuido, con un cierto reconocimiento social, incluso con un cierto poder, por llamarlo así, administrativo y político, por un contrato por cinco años de profesor no numerario -“penene”- en la universidad, con una retribución muy inferior. En ese momento, a mis treinta y siete años, me replanteé mi vida, qué es lo que quería hacer y prácticamente cambió todo. Desde 1982 hasta hoy mi ocupación fundamental es la universidad.

Si uno revisa ahora mis primeras publicaciones de los años setenta o comienzos de los ochenta, percibirá que predominan los trabajos de política educativa y sociología de la educación, con un cierto enfoque en algunos casos histórico, y que no tenía muy definido si inclinarme por un campo u otro. Sin embargo, a partir de la aventura de la tesis, comprendí de una manera nítida que el terreno específico al que quería dedicarme era la historia de la educación, sin dejar totalmente a un lado los otros ámbitos. Por ello, de vez en cuando trato temas o cuestiones de política educativa, lo cual hace que ande transitando del pasado al presente más actual, y a la inversa; eso lo hago sin dificultad, quizá porque tengo una concepción histórica de los problemas del presente.

P.- Trayectoria, sin duda, poco convencional: del derecho a la historia de la educación. Pero ha de suponerse que en tu primera formación existió alguna pista que nos conduzca a tu posterior y persistente interés por lo histórico. ¿Es así?

R.- Sí, algo hay de ello, porque, como dije antes, mientras preparaba mi tesis trabajé en el Departamento de Derecho Político de la Universidad de Murcia, y lo que fundamentalmente hacíamos allí era historia de las ideas políticas, sobre todo en los siglos XIX y XX, y del derecho constitucional español, y claro, quieras que no, la formación que adquirimos el grupo de gente que compartimos este contexto intelectual encajaba tanto en el campo de la política como en el de la historia. Lo que yo hice fue aplicarla al ámbito de la educación.

P.- Claro. Es que, en principio, resulta extraño ver que la tesis y lo que luego fue el libro *Política y Educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria* se gestara en un Departamento de Derecho Político...

R.- Por supuesto, eso sorprendió a algunos. Lo que sucede es que en el Departamento se trabajaba fundamentalmente sobre historia constitucional y de las ideas políticas.

P.- El presidente del tribunal fue Miguel Artola, historiador entonces muy cercano a la historia constitucional.

R.- El tribunal que juzgó la tesis era interdisciplinar; Entre sus miembros había profesores de derecho y profesores de historia, y ya entonces se dijo que mi investigación de doctorado podía haber sido también leída en una facultad de historia, de ciencia política o de educación.

P.- En efecto, una tesis *deslocalizada*, que, a veces, suelen ser las mejores...

R.- Bueno, sí. En aquella época creo que fue una tesis..., bueno, no la tesis en sí, sino el libro, cuando apareció, creo que produjo un cierto impacto.

P.- Recordamos perfectamente esa influencia positiva para los que somos profesores y pretendemos adoptar una mirada genealógica acerca de nuestra profesión. *Política y educación...* representó, en el campo de la educación, un hito historiográfico y además fue un instrumento muy valioso para repensar críticamente lo que entonces acontecía.

R.- Ese libro fue, digamos, mi tarjeta de presentación. Porque una persona que no viene del ámbito de la historia ni del de la pedagogía, y que de pronto entra en una Sección de Pedagogía, y que además se presenta como alguien que pretende hacer carrera en un campo que no se corresponde con el de su titulación académica.... Lo que sí que tengo claro es que fui relativamente bien acogido dentro de la comunidad de historiadores de la educación de aquel entonces, aunque me imagino que más de uno pensaría: ¿este señor quién es, de dónde viene, a dónde pretende ir?. Por lo que a mí respecta, empecé a conocer personalmente a algunos de los que estaban y aún están en el campo de la historia de la educación, en un Congreso Internacional de Historia de la Educación que hubo en Sèvres (Francia), en 1981. Los conocí fuera de España y cuando ya había leído la tesis. Mi tarea como investigador se realizó, digamos, leyéndoles, pero sin un conocimiento personal y directo de las personas con las que iba a trabajar más tarde. No deja de ser algo raro y curioso.

P.- Desde tu tesis doctoral y una vez estrechados los lazos con la comunidad científica de referencia, tu obra se ciñe a un abanico amplio de temas relacionados con la historia de la educación. Desearíamos analizar ese elenco de temas y nos gustaría que nos indicaras en lo que estás ocupado ahora y qué proyectos de futuro orientan el horizonte de tus investigaciones.

R.- Antes de entrar en el presente y en el futuro, preferiría decir algo que permitiera dibujar las líneas básicas de investigación que he seguido a lo largo de los quince últimos años, pues de otra manera no se entenderían mis actuales preocupaciones intelectuales. Lo que he hecho en el pasado condiciona lo que estoy haciendo ahora, sigue ahí. Por ejemplo, hay un campo en el que empiezo a trabajar aproximadamente a partir de 1982. Se trata de la historia de la alfabetización, del proceso de alfabetización. Desde entonces, a lo largo de cerca de veinte años, he ido paulatinamente pasando a la historia de la cultura escrita, que es un territorio mucho más amplio y complejo, porque

incluye la historia de la lectura y de la escritura como prácticas sociales, del libro y de los medios de producción de textos escritos. Otra de las líneas de trabajo seguidas, relacionada con el proceso de alfabetización, pero independiente del mismo, es el proceso de escolarización. En este caso, he utilizado un doble enfoque cuantitativo y cualitativo, porque primero hay que conocer estadísticamente el proceso y luego hay que ver qué consecuencias cualitativas, de índole escolar, académica y social, tuvo el mismo. Ésa es una de las cuatro o cinco líneas básicas de investigación en las que trabajo. Otra es la historia de lo que podríamos llamar la cultura de la escuela: los espacios y los tiempos escolares -cómo se distribuyen, cómo se usan-, la historia de las disciplinas, la historia del proceso de profesionalización docente, y, uniendo un aspecto y otro, la historia de la enseñanza de una materia dada: la geografía, las matemáticas, la física, la química, etc.. Dicha historia no se puede hacer sin tratar al mismo tiempo el proceso de profesionalización de los docentes que se han ocupado de las distintas disciplinas escolares.

Algunos de los trabajos que he escrito y dirigido, como tesis, en los últimos años, e incluso alguno de los que estoy dirigiendo ahora, tienen que ver con la enseñanza de las materias escolares. He promovido unas seis o siete tesis sobre historia de la enseñanza de varias disciplinas: la enseñanza de física y química y del dibujo en el bachillerato, de la aritmética, las ciencias y la geografía en la educación primaria, de la historia en las escuelas normales. Siempre que dirijo una tesis de este tipo, es básico el hecho de que quien realiza la investigación sea un profesional de la enseñanza de la materia en cuestión, o alguien que trabaja en el área de didáctica de la misma. En este aspecto, he tenido la fortuna de encontrarme con compañeros de Facultad, que procedían de la extinta Escuela del Magisterio, que trabajan en el ámbito de las didácticas especiales, personas ya con treinta y tantos, cuarenta o cincuenta años, con formación y madurez, a los que he tenido la oportunidad de dirigirles sus tesis. Han salido tesis buenas porque con unas personas así, necesariamente tenían que serlo.

Otro campo de investigación al que me he dedicado es el de la tesis doctoral. Yo creo que las tesis, en general, marcan. De modo que, desde entonces, para mí la enseñanza secundaria es un tema recurrente, al cual no resulta raro que regrese con cierta periodicidad, sea en relación con su historia, o con sus problemas en cada momento presentes. Por ello, por ejemplo, he publicado bastantes trabajos sobre la historia de las enseñanzas medias y sus actuales problemas en relación con la aplicación del modelo comprensivo o integrado.

Existe también otro aspecto en mi obra escrita, del que también dije algo antes. Me refiero a esos artículos que de vez en cuando escribo para revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, sobre todo cuando me los piden al hilo de algún problema de política educativa y de actualidad. Por ejemplo, hace poco me llamó el director de *Cuadernos*, y me dijo que estaban preparando, para junio de este año, un número monográfico sobre el proyecto de la ley de calidad. Quería un artículo mío, otro de Gimeno y de varios autores más. Entonces dejo lo que estoy haciendo y le digo a Jaume Carbonell: “Mira, estoy agobiadísimo, no puedo más, pero yo a ti y a *Cuadernos* y a los trece mil suscriptores que *Cuadernos* tiene, y los aproximadamente veinticinco mil lectores, no puedo decirles que no”. Con esto planteo un tema, y es que los que trabajamos en este ámbito, el de la historia de la educación, tenemos que cuidar y escribir para audiencias distintas. Mi audiencia básica o natural es la comunidad de profesionales que trabajan

en dicho ámbito, pero entiendo que no podemos quedarnos reducidos sólo a ese espacio, que tenemos que trabajar, escribir, pensar, y hablar con profesores y maestros, con quienes pertenecen a otras áreas de conocimiento, e incluso que tendríamos que intentar llegar a ámbitos sociales que están fuera del mundo de la profesión docente.

P.- Claro, de eso se trata: de la dimensión pública del trabajo intelectual crítico que implica intervenciones en determinadas circunstancias políticas, tal como aconsejaba, por ejemplo, el recientemente fallecido Bourdieu en *Cortafuegos II* al reclamar el compromiso del intelectual en luchas “específicas”.

R.- Es muy difícil, no son tiempos además que se presten para ello, pero no podemos limitarnos a la comunidad académica restringida del “yo te leo a ti, tú me lees a mí, tu me citas, yo te cito”. Por ejemplo, en España y en mi caso, eso significaría quedarse reducido a los más o menos doscientos cincuenta miembros con que cuenta la Sociedad Española de Historia de la Educación.

P.- Sí. Y además parece conveniente que se intervenga con solvencia, como creemos que es el caso, en un espacio literario de divulgación, de intervención pública. Compaginar el tono divulgativo con el rigor argumental resulta hoy día muy necesario ya que el tema de la educación es uno de los asuntos del que todo el mundo opina..., todos hemos ido a la escuela, todos tienen hijos pequeños o algún cuñado que trabaja en ambientes de educación y cada cual puede hablar de eso. El debate escolar es muy propicio al lugar común, a las verdades demasiado evidentes.

Bien, nos has resumido los temas que has cultivado. Ahora es preciso ir entrando en algunos de ellos, en los que a ti te parezcan. En otra entrevista, tú mismo decías sobre tu trabajo que ibas y venías de uno a otro recurrentemente, como el pintor que pinta varios cuadros a un tiempo. Nos gustaría que nos dijeras qué es lo que es recurrente. Antes nos has indicado ya algo de eso, pero ¿cómo has evolucionado? Porque en tu obra se pueden observar recurrencias, pero también cambios y evoluciones, sin duda. Y son cambios y evoluciones que siguen las pautas, que no están al margen, de la génesis y metamorfosis de las ciencias sociales. Podríamos hablar un poco de esto ¿Qué hay, por ejemplo, de continuidad, en los temas y sobre todo en los enfoques?

El objeto principal de tus investigaciones es la *cultura escolar*, pero esa cultura escolar se puede mirar con miradas muy distintas, con perspectivas muy diferentes, y a lo largo de tu trayectoria con intensidades y matices diversos. ¿Cómo ves esas continuidades, esos cambios, esas intensidades y matices en tu propia obra?

R.- El hecho de que una vez dijera o pusiera ese símil, que me gusta ser como el pintor que a la vez pinta varios cuadros, lo que quiere decir es que, en efecto, cuando trabajo un tema, siempre tengo a medio trabajar otros, bien porque estoy recogiendo la documentación, bien porque se me ocurre una idea y la dejo ahí, bien porque guardo fotocopias, porque hago un esquema, porque preparo una carpetilla para un tema y otra carpetilla para otro..., aunque, como es lógico, en cada momento trabaje un solo texto. De todas formas, poseo una facilidad bastante elevada, en comparación con lo que creo que es normal en otras personas, para, incluso dentro del mismo día, trabajar diferentes

temas. Puedo perfectamente cortar con un tema, en un instante dado, y comenzar a trabajar con otro diferente Pero el símil pictórico tiene el inconveniente (recuerdo que me lo dijiste una vez) de que un cuadro no puedes dejarlo mucho tiempo porque se seca y entonces ya no puedes pintar en él.

Se podrían poner otros símiles, por ejemplo, el del compositor musical. No compongo al mismo tiempo una sola pieza, sino varias. La escritura de la composición me permite volver luego a ella, con una cierta facilidad, para rápidamente centrarme de nuevo en un trabajo que a lo mejor dejé hace quince días. Eso hace que al trabajar unos temas teniendo sobre la mesa, o a medio hacer, otros, haya una interpenetración de ideas y enfoques. Por ello, me es muy difícil decir en qué momento, en qué año concreto, hay un cambio de enfoque. El cambio se ha producido poco a poco, y yo no podría decir a partir de qué fecha se me ilumina la mente y descubro que tengo que dejar de hacer esto o aquello y empezar otro tema. Todo es muy paulatino; no puedo decir exactamente en qué momento o de qué forma ello se produce. En lo que a la cultura escolar se refiere, sucede que es un campo tan amplio, y permite tocar tal variedad de temas, que de lo que se trata, más que de volver a las fuentes que los historiadores habían o habíamos trabajado ya antes, es de verlas desde enfoques nuevos, o de descubrir y saber leer en ellas cosas o aspectos que no habíamos podido percibir antes. Pongo como ejemplo uno de los temas que he trabajado en los últimos años: las autobiografías, memorias y diarios de infancia de juventud, de profesores y maestros, de alumnos, inspectores, políticos de la educación, etc. El interés por este tema responde, en parte, a un cambio en la historiografía en la cual el sujeto, como entidad de análisis, vuelve a ser el centro de atención de los historiadores; el sujeto ha vuelto después de Foucault... Pero yo no me lo he planteado de una manera, digamos, meditada, racional, sino que, simplemente, por ósmosis o contacto, leyendo u oyendo, me he dado cuenta de que, en efecto, hacía falta hablar de ello. De que lo que tenía que hacer, si quería seguir profundizando en ese plano de la subjetividad, era analizar, primero, esa literatura en donde las personas se definen a sí mismas y a sus experiencias en el campo de la enseñanza y la educación. Pero claro, al hacer eso, voy buscando experiencias vividas, no lo que los teóricos han dicho acerca de cómo debe ser la educación; no lo que la legislación dice acerca de lo que se debe hacer, sino cómo los usuarios de la educación y los que han vivido dentro de ella la han vivido, o por lo menos lo que tienen en la memoria o cómo lo recrean en su memoria. Con lo cual resulta que estoy desplazando el punto desde el que enfoco o miro. Dejo el mundo de las ideas, de la política y legislación, y paso a analizar el espacio de las prácticas sociales de los sujetos. Me interesan, sobre todo, esos testimonios documentales que muchas veces los profesores han dejado acerca de lo que hacían en sus aulas, porque es en ellos donde aparece la dimensión etnográfica de la cultura de la escuela, de la vida cotidiana en la escuela, del día a día, eso que los historiadores habíamos dejado fuera y que hasta ahora era como una *caja negra*. No sabíamos lo que había pasado dentro de la escuela. Sabíamos lo que decía la legislación, lo que los políticos habían dicho, lo que decían los, llámaseles pedagogos, expertos o teóricos, pero no lo que sucedía en las aulas y en los centros docentes. Por tanto, estamos ante un nuevo objeto de análisis. Pero esta perspectiva conlleva también otros aspectos. Hay quien me dice: “tú eres un historiador que no te interesas por el campo de las ideas pedagógicas, no eres un historiador de las ideas”, y yo respondo: falso. Lo que sucede es que el enfoque que doy a ese campo es otro. Me interesa, por ejemplo, en el

caso de Rousseau, no llegar a delimitar o fijar exactamente lo que Rousseau quiso decir cuando dijo tal cosa, aunque también hable de eso. Lo que me interesa son las apropiaciones que los lectores de Rousseau han hecho de sus obras, las interpretaciones y apropiaciones que se han hecho de ella. Así, te asombra saber que los lectores de las clases medias-altas de su época lo utilizaban como si fuera el doctor Spock, o sea, para saber cuando tenían que destetar al niño y otros aspectos similares. Esta es una visión de Rousseau totalmente distinta de la que nosotros podamos tener ahora. Pero me interesa también las lecturas que los pedagogos han hecho de Rousseau, y los cambios que han experimentado esas lecturas. Quien dice Rousseau, puede decir cualquier otro autor. Desde esta perspectiva se puede llegar a la conclusión, a la idea (y de nuevo volvemos a la relación entre teoría y práctica) de que no hay compartimentos estancos, de igual modo que el campo de la legislación tampoco es algo separado y desvinculado de los demás campos. No puedo decir: la teoría es algo diferente de la práctica, y separar estos dos ámbitos. En el discurso teórico y en la legislación hay huellas de lo que ocurre en la práctica. Cuando, por ejemplo, una norma jurídica prohíbe algo es porque eso ya se hace y es más que probable que siga haciéndose luego. Y en las prácticas hay referencias a lo que los pedagogos han dicho para tratar de apoyar lo que se practica, hay referencias a lo que los políticos han dicho o a lo que la legislación prescribe. Hay que trabajar a la vez las tres instancias (las prácticas, los discursos teóricos y la legislación). Así pues, no dejo a un lado o menosprecio las ideas. Éstas son básicas, pero lo que me interesa de ellas es cómo ha evolucionado su interpretación, que se ha hecho de ellas y con ellas, cómo los profesionales de la docencia, maestros o profesores, han utilizado desde sus prácticas unas determinadas propuestas teóricas.

P.- Dices que no eres consciente de cuándo te caíste del caballo, cuando se produjeron rupturas. Pero alguna vez afirmas en tus escritos que hubo lecturas que marcaron una nueva orientación de tu trabajo, por ejemplo, la huella profunda dejada, a principios de los ochenta, por el libro de Walter Ong (*Oralidad y escritura. Tecnología de las palabras*. FCE, México, 1987) en relación con tus escritos sobre la historia de la alfabetización.

R.- Sí, eso es cierto.

P.- En cierta ocasión, Carlo Ginzburg decía algo así: “Entiendo la disciplina como un puerto de mar, un lugar del que se parte y al que se regresa, un lugar que permite encontrar gentes, objetos y variadas formas de saber. Por eso me gusta”. ¿Podría esta cita corresponder con tu modo de entender la teoría social y el oficio de historiador?

R.- Sí, sin duda. No creo que pueda ser de otro modo.

P.- Parece afortunada esa idea del estudioso de la sociedad, del historiador, que toma la teoría como esa caja de herramientas, como esos útiles que le permiten comprender la realidad. Ésta es una cuestión muy relevante en la práctica de la investigación social, que rompe con la visión dogmática y cerrada de la teoría como una rígida armadura conceptual que impone su ley inexorable sobre la realidad. Pero al concebir la disciplina

como un puerto que es tan abierto y tan libre quizás se pierda algo de la intensidad explicativa.

En fin, volviendo a tus horizontes teóricos. Aunque sea algo tópico, todos nos situamos respecto a etiquetas que definen, unas mejor que otras, nuestro quehacer. ¿Cómo te autodefinirías? ¿Historiador “cultural” o “sociocultural”?

R.- Me han llamado de todo, me han llamado marxista, me han llamado foucaultiano, weberiano, cuantitativista, esto y lo otro... Cuando uno se dedica a abrir puertas en diversos campos el riesgo es alto. Por eso mismo muchas veces tengo que replantearme dónde estoy, qué estoy haciendo. El riesgo, en estos casos, es la dispersión, e incluso la superficialidad inicial con la que tratas algunos temas, hasta que no entras en ellos a fondo. Recuerdo que hace quince días, en la Universidad de Lisboa, tenía delante de mí a unos veinte alumnos que están haciendo sus tesis doctorales; fue una sesión muy larga, de aproximadamente tres horas, en la cual ellos me planteaban los problemas que tenían de método y de enfoque en sus tesis y yo tenía que responderles uno a uno. Un alumno me preguntó por el método de investigación que seguía, y entonces respondí: mi método es el anti-método. Luego pensé: quizás de mi respuesta se interprete que no sigo ninguno. No es así. Lo que quiero decir es que, en función de lo que pretendo, del objeto y de las fuentes de que dispongo, emplearé enfoques marxistas, foucaultianos, u otros. No todos y no todo es válido, pero hay ciertos temas que requieren ciertos enfoques, y esos mismos enfoques no funcionan exactamente igual en otros temas y con otras fuentes, y tienes que matizarlos o corregirlos. Si yo deseo analizar un internado, Foucault me sirve mucho más que si pretendo hacer un análisis de la enseñanza a distancia, por poner un ejemplo muy simple. Si, en cambio, quiero realizar un estudio sobre cómo los sistemas educativos se han formado desde el XIX hasta hoy, tendré que acudir a Max Weber, a Marx, a Gramsci y a muchos otros autores más recientes como Margaret Archer o Andy Green. No sirve, pues, todo. Simplemente hay ideas, enfoques o líneas de trabajo que sirven más que otros en función de los temas y propósitos. Por poner otro ejemplo, si busco estudiar las apropiaciones, las recepciones, de unas ideas determinadas, los enfoques, entre otros, de Chartier me serán muy útiles. No es, pues, que sea anti-método, sino que en función del trabajo concreto que hago, del tema, a lo mejor utilizo más, me inclino más, por un tipo de enfoques que por otros.

P.- Nosotros barajamos a menudo la idea de que los elementos teóricos son, al decir de Bourdieu, como “el aire que se respira”, que están por aquí y por allá, que están a la vuelta de una cita, que están en una lectura, en una reflexión sobre la marcha... Esto parece muy interesante, parece mucho más libre y mucho más radical porque es un estilo de pensar no sometido ni siquiera a una autodisciplina teórica a veces demasiado inflexible. No obstante, algunos de los “novísimos” enfoques teóricos, que ostentan la marca de lo postmoderno (a algo así me refería antes al hablar de los puertos abiertos a todo), no escapan a la tentación de haber encontrado “la” teoría social cierta. Es el caso del libro del historiador Miguel Ángel Cabrera (*Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Cátedra, Madrid, 2001).

R.- Lo conozco, pero debo decir que no he podido leerlo. Está entre la veintena de libros que tengo pendientes de leer.

P.- Sí, yo lo he leído y resulta curioso porque es un libro que se sitúa desde dentro y más allá de la historia cultural. Plantea la cuestión de que incluso estamos ante una superación del paradigma de la nueva historia cultural, que estaríamos en una nueva etapa paradigmática cuya característica principal estribaría en haber inventado una nueva teoría de la sociedad. Esa es la tesis del libro. Parece, a todas luces, exagerado pensar que el lenguaje crea la realidad y que ése sea un paradigma nuevo. Por cierto, decir esto y no hablar de Foucault parece mucho peor que exagerado. Si contraponemos este texto a la reflexión historiográfica de Josep Fontana (*Historia de los hombres*, Crítica, Madrid, 2001), al que la comunidad de historiadores ha dispensado un sospechoso silencio, ocurre que a veces las actitudes revestidas del aire de lo nuevo pueden ser tan dogmáticas o más que la viejas ortodoxias marxistas frente a las que se pretenden situar. ¿Qué te parece este nuevo giro de la “historia discursiva”?

R.- Del libro de Cabrera en sí no puedo hablar, aunque las referencias que tengo de personas que lo han leído son, en general, positivas, con independencia de que se esté de acuerdo o no con lo que en él se dice. Yo no sé si la tesis que se mantiene en ese libro es ésa o no, ni en qué términos se hace, pero el peligro que corre la idea de que el cambio de paradigma histórico supone una nueva teoría de la sociedad, es que pensemos que estamos, de nuevo, ante una teoría que lo explica todo. Más que una teoría nueva, creo que lo que hay es una nueva manera de mirar. Lo que ya no sé es si de esa nueva manera de mirar se va a desprender una nueva visión de la sociedad. Esa nueva manera de mirar, la he llamado a veces la posición del “ojo móvil”, el ver una misma escena o un mismo hecho no desde una sola perspectiva, sino desde diversos puntos. Es como aquella famosa película de Kurosawa, *Rashomon*, en la que un hecho es narrado por cuatro personas que han participado en el mismo, y la cámara va mostrando la versión de cada una de ellas, lo que cada uno dice que vio, cuatro realidades distintas. Yo no quiero decir que la realidad sea distinta según se coloque uno en un punto u otro, o sea contrapuesta, sino que tiene muchas caras, que es poliédrica. Esto hace que uno no deba recurrir a un enfoque único, pero tampoco significa que todos los enfoques sean válidos, que valga todo. Lo que digo es que, para determinadas cosas, unos enfoques son más válidos que otros. La persona, por ejemplo, que hace muchos años me dijo que yo era un historiador marxista, lo decía era porque en mis trabajos hablaba de clases sociales. Me parece una simplificación burda, pero, en efecto, las clases sociales han existido, existen, y el análisis de las relaciones de hegemonía y de dependencia entre ellas me sirve para explicar muchas cosas. Lo que sucede es que yo necesito esa palabra para hablar de ello; es decir, lo que en el lenguaje no existe tampoco existe en la realidad.

P.- Y la clase social necesita el lenguaje “para ser”, aunque no quiere decir que el lenguaje cree la clase...

R.- Justo. No es que el lenguaje cree la realidad, sino que tenemos necesariamente un instrumento de mediación que es el lenguaje oral, escrito, icónico, gestual..., todo tipo de lenguajes, y necesariamente la realidad tenemos que expresarla a través de estos códigos. Entonces, según el código que utilicemos, estamos mostrando no una realidad

u otra, sino una forma, un modo u otro de verla e interpretarla. Si deseo escribir una novela determinada sobre un tema, esa será una manera de ver lo que se narra en la novela. En una película sobre el tema de la novela, el lenguaje filmico es otro código que resalta aspectos que un texto escrito no puede resaltar, y oculta otros que con la palabra escrita sí se pueden mostrar. Es decir, tú puedes utilizar un tipo de técnica, un tipo de lenguaje, un código u otro, y eso condiciona cómo ves la realidad y cómo la muestras, y no nos hemos parado a pensar lo que ello implica. Pero no es que el lenguaje cree lo que realmente sucede, eso no, lo que pasa es que, necesariamente, los seres humanos necesitamos una mediación lingüística, y esta mediación es una práctica social.

Además, el lenguaje es una trampa, sirve también para ocultar, disfrazar y engañar. Por lo tanto, entiendo yo, que los que nos dedicamos al campo de la historia, tenemos una obligación ética o moral: la deconstrucción (utilizo un término muy conocido en un sentido distinto al habitual), la desmitificación continuada del lenguaje utilizado en el pasado; el mostrar lo que se oculta detrás de lo que las personas han dicho o escrito.

P.- Y que eso que dicen, escriben o hablan es productivo. En *Marxismo y literatura* Raymond Williams habla de la cultura como un elemento más de la producción de la vida social y del lenguaje como una práctica social. La cultura no es un subproducto, es producción, pero de ahí a reducir la explicación del mundo a reglas lingüísticas y actos de habla hay mucho trecho. Después de poner cabeza abajo a Hegel, vienen otros a ponerlo cabeza arriba. Y no es eso, ¿no te parece?

R.- Así se explica una parte, pero no el todo. El enfoque centrado en el lenguaje es uno más, y si te circunscribes a él, te dejas fuera otros, te dejas muchas cosas fuera, pero también es cierto que esa es una parte más de lo social, y que el que tiene el poder en la sociedad es el que impone las palabras que la sociedad utiliza, el cómo se definen las cosas. A lo que pasó en este país el 18 de junio de 1936 según se le llame “Alzamiento Nacional”, “Cruzada”, “golpe de Estado”, o simplemente “levantamiento de una parte del ejército contra el gobierno legalmente constituido”, etc., se está construyendo una realidad distinta en cada caso. Quien impone el que un hecho, el que alguien, por ejemplo, mate por razones ideológicas, sea calificado y visto como asesinato o como ejecución, quien disponga que en el lenguaje ordinario y en los medios de comunicación este hecho se denomine de un modo u otro, es el que domina, el que tiene el poder. Es importante ver cómo denominamos las cosas porque las palabras no son neutras.

P.- El lenguaje nos lleva, y tu práctica como historiador de la cultura nos acerca, a tus investigaciones acerca de la alfabetización. Lo que has trabajado sobre la alfabetización, las formas de comunicación, refleja muy bien esa encrucijada de influencias, ese encuentro de elementos diversos del historiador que es antropólogo y que a la vez es muy sensible a la psicología, a un determinado tipo de psicología, Vygotski, Luria,... Una de tus grandes aportaciones es, justamente, cómo entiendes esas confluencias. En *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (México, 1999) resumes de manera especialmente brillante esta cuestión, ese análisis socio-histórico de las

transformaciones de la mente y las tecnologías de la comunicación correspondientes. ¿Estás de acuerdo con que estas reflexiones han sido determinantes en toda tu obra?

R.- Sí. Este campo ha supuesto para mí un elemento determinante en toda mi obra. Es un campo en el cual, curiosamente, se entremezclan desde la tradición de McLuhan y de los que han trabajado con él, como Ong o Havelock, con la tradición de la psicología soviética de Luria y Vygotski y de la psicología transcultural que linda o está en relación con la antropología, como los trabajos de Scribner y Cole. Es un campo en el que interseccionan líneas de investigación entre las que uno no pudiera en principio pensar que existe relación alguna ya que tienen orígenes y mantienen puntos de vista diferentes. Sin embargo, la idea que las une es la consideración de la mente humana como un producto social e histórico. Siendo un producto social e histórico, lo curioso es que los historiadores, sobre todo los historiadores de la educación, no nos hayamos dedicado a hacer una historia de la mente. Claro que cuando hablo de la mente, no me refiero a algo espiritual o intelectual, sino a la mente como un organismo biológico y material, con unas estructuras neurobiológicas determinadas. No podemos, como es obvio, entrar en su conformación interna, que es una conformación de redes que obran en virtud de impulsos eléctricos y químicos, pero dicha conformación está en parte determinada, no sólo, pero sí en parte, por el uso que hacemos de los modos de conversación o las tecnologías que los seres humanos hemos utilizado para comunicarnos. Uso el término tecnología en un sentido amplio. La escritura por ejemplo es una tecnología, como lo es la imprenta o el tipo de escritura. No es igual utilizar la escritura china que la alfabética. Todo ello conforma la mente de un modo u otro. Por lo tanto, crea unas estructuras o redes distintas, unas maneras de pensar y de ver el mundo diferentes. El problema que se plantea es: yo como historiador ¿cómo puedo entrar en esas estructuras o redes? Sólo lo puedo hacer, de modo indirecto, a través de los productos de la mente y de los cambios en los modos de comunicación, en los modos en los cuales hemos hablado, leído y escrito, hemos producido imágenes y hemos visto el mundo. Este enfoque me ha hecho ver con perspectiva distinta los cambios brutales que se han producido en los últimos treinta años como consecuencia de la televisión, de la publicidad, de la aparición de nuevos medios de ver y mostrar la realidad, y, sobre todo, como algo distinto y específico, de todo el mundo de las computadoras y la informática, los procesadores de texto e Internet.

Se están produciendo cambios mentales profundos —mentales significa mentes que ven la realidad y el mundo de modo distinto, porque están acostumbradas a manejar unas tecnologías de la comunicación que son distintas. Yo no pretendo explicarlo todo en función de esos cambios. El error está en quienes se aferran a dichos cambios y encuentran en ellos un “explícalo todo” a partir de lo cual interpretan la globalización, las transformaciones económicas, políticas y sociales, etc. Sin embargo, hay en todo ello algo de cierto; el problema es cómo entrar ahí. Yo he intentado entrar a través del análisis de cómo hemos variado nuestros modos de leer, cómo hemos modificado nuestros modos de escribir y cómo los medios audiovisuales, informáticos, etc., están modificando nuestra concepción de la comunicación, del lenguaje y sobre todo del espacio y del tiempo. El espacio en el cual me proyecto es ahora, prácticamente, todo el planeta Tierra. Puedo comunicarme, en el mismo, con personas que tienen mis mismas aficiones o no, o con personas que pueden proporcionarme los datos o la información

que preciso; además, puedo mantener ya, técnicamente, una conferencia o una conversación en tiempo real a distancia viendo a la otra persona. Todo ello está modificando nuestra percepción del espacio, de hasta dónde llega lo que podemos hacer, e incluso nuestra visión de la realidad. Lo virtual es tan real como lo real mismo.

P.- Es un cambio inmenso. Además tú explicaste con mucho tino las mutaciones sufridas por las formas de comunicación en el proceso histórico, la diferenciación entre lo oral y lo escrito, las diversas maneras de recibir los textos. La larga tradición de la oralidad, la rápida progresión de la cultura escrita, la revolución de la lectura con la imprenta, la imparable expansión de los soportes electrónicos, etc. Todo esto resulta muy pertinente, visto en el pasado, porque sirve también para no considerar natural en el presente lo que no lo es.

R.- Y también para ver que necesitamos mucho tiempo para darnos cuenta de las consecuencias de estos cambios. Ha sido en la segunda mitad del siglo XX cuando se han publicado, no digo todas, pero la mayor parte de las obras en las que se analizan las consecuencias cognitivas y sociales, no sólo políticas y económicas, que tuvo la aparición y la difusión de la imprenta. Pero, para ello ¡han tenido que pasar quinientos años!.

P.- Se estudiaron las revoluciones económicas y se olvidaron las ocasionadas en la mente humana por las formas, por ejemplo, de ejercitar la lectura. Tú a menudo te refieres a la necesidad de recuperar la tradición oral, de explorar los modos tradicionales de leer, de los nuevos tipos de lectura interior, de cosas de este estilo. La escuela, según este punto de vista, sería como un contrapeso donde practicar nuevos/viejos modos de comunicación, un espacio público que puede actuar de contrapeso ante la avalancha de la sociedad de la información. En Fedicaria algunos hemos defendido la idea de Giroux de una “pedagogía de la representación”, es decir, de una acción pedagógica dirigida a reconstruir una contranarrativa resultante del cuestionamiento de los textos transmitidos y consumidos masivamente en nuestra sociedad. Ese sería uno de los objetivos de una didáctica crítica.

R.- El objetivo último tendría que ser lo que en algunos casos se ha llamado una alfabetización metalingüística, es decir, una alfabetización que te permita captar cómo está construido el discurso del otro, y el tuyo propio. Yo veo por la televisión algo, noticias, un programa, y tengo que ser capaz de deconstruir, de ver cómo está construido ese algo, y cómo esa construcción podía ser otra diferente. Uno de los modos de enseñar a relacionarse con lo visual es haciendo que los jóvenes y los niños y niñas produzcan material audiovisual, y vean cómo, efectivamente, pueden mostrar lo mismo desde un ángulo u otro, “creando” realidades distintas.

P.- Eso sería la alfabetización intercultural.

R.- Claro, claro.



P.- Está en el corazón de tus investigaciones la *cultura escolar*, algunas de cuyas dimensiones hemos visto hasta el momento. Hay una muy importante: el de las determinaciones crono-espaciales. Con cierta frecuencia estamos oyendo hablar de los tiempos escolares desde un enfoque muy superficial, coyuntural, sobre todo por los debates sociales y educativos en torno a los modelos de jornada escolar, por ejemplo, y vinculados a un discurso de la organización escolar que presentan el espacio y el tiempo en la escuela como huecos, neutros, como factores ahistóricos, etc. Leyendo tus trabajos sobre estos temas está claro que los enfoques son muy diferentes. ¿Podrías situar tu idea sobre el sistema cronoespacial en la perspectiva de la historia cultural, y su interés en la indagación genealógica que tanto preocupa a Fedicaria?.

R.- Cualquier actividad que una persona quiera realizar, tiene que recurrir o moverse en torno a tres ejes. Tiene que buscar un tipo de lenguaje, un código, una forma de decir qué es lo que piensa, así como un espacio y un tiempo dados. Si no hay espacio, si dispongo de tiempo pero no del lugar para llevarla a cabo, no podré hacer nada. Si tengo el espacio, pero carezco de tiempo, tampoco podré hacer nada. ¿Qué quiere decir esto? Que cualquier actividad humana, y la educación es una de ellas, puede ser analizada en términos de comunicación o lenguaje, que es lo que estuvimos haciendo antes, pero también puede y debe ser analizada históricamente desde el punto de vista de la distribución y uso del espacio y del tiempo. Digo históricamente porque se han producido variaciones históricas en los tiempos y espacios de la institución educativa, en la distribución y uso del espacio y del tiempo escolares. Desde la perspectiva de la larga duración, lo que ha habido curiosamente ha sido, en cuanto a los tiempos, el paso desde una enseñanza en la que había una cierta flexibilidad (en cuanto a la edad a la que se ingresaba, la edad a la que salía, en la idea de curso,...) a otra en la que las pautas temporales resultan mucho más rígidas. La noción de curso, tal y como la entendemos hoy, no existió en el ámbito universitario hasta prácticamente el siglo XIX, y en la enseñanza primaria ésta es una noción que surge, gradualmente, a finales del siglo XIX y principios del XX. La noción de curso quiere decir que se empieza en un mes dado y se termina en otro. Cuando uno analiza históricamente cómo el tiempo escolar es una construcción histórica, social, y cómo ha ido estructurándose, tu visión de ese elemento, que hoy es clave en la organización de la escuela, se modifica.

Con el espacio, sucede lo mismo. Históricamente se tiende a que la institución educativa se ubique en un espacio estable, fijo y específicamente diseñado y construido para este fin, independiente del templo, de la parroquia, de la catedral, del ayuntamiento, etc.. Es decir, conforme el espacio escolar cobra autonomía y se separa físicamente de otros lugares, la educación y el profesional de la educación se independizan. Lo que sucede es que ni el espacio ni el tiempo son elementos neutros. Hay pedagogías distintas en función de cómo se distribuye el espacio, los objetos y las personas, y hay pedagogías distintas en función de cómo empleemos el tiempo. Lo que yo he intentado dejar claro es que en ambos casos nos hallamos ante construcciones históricas. De que las formas de distribuir el espacio y el tiempo son formas históricas, con una historia, con una genealogía dada, y que dentro de cincuenta años no van a ser las mismas que son ahora.

P.- También has escrito acerca de las funciones y dimensiones de los sistemas cronoespaciales. Suelen distinguir su triple naturaleza o carácter en estrecha relación con las funciones que atribuyes a los tiempos escolares, a saber, la disciplinaria (en la realidad), como mecanismo de organización curricular (en la teoría pedagógica), y como instrumento de control externo en las reglamentaciones (en la lógica burocrático-política). ¿Puede interpretarse esta triple función como una manifestación más de las llamadas *culturas escolares*, o de los intereses y las lógicas de los agentes que tú señalas: profesores, reformadores y gestores?

R.- El tiempo y el espacio son también algo prescrito, es decir existen unas normas que fijan el ministerio, las comunidades autónomas, las entidades locales, y el consejo escolar del centro, con arreglo a las cuales a la escuela se puede ir en unos días y no en otros, en unos meses y no en otros, y a unas determinadas horas: todo está regulado y prescrito. A la vez, el tiempo escolar es un tiempo vivido y un tiempo social. Es, por tanto, un tiempo no singular, sino plural. ¿Qué quiere decir esto?, pues que hay distintas vivencias y concepciones o modos de ver el tiempo escolar. Y lo que yo he recalcado, en diversas ocasiones, es que el modo de ver el tiempo de los reformadores, los supervisores y los gestores de la educación, es un modo más racional, más lineal, más programado, más prescrito, en el que una cosa sucede tras otra, linealmente, y en el que se tiene que saber exactamente lo que sucede en un momento dado y qué es lo que corresponde hacer en cada instante. Recuerda la famosa anécdota según el cual un ministro de educación en Francia sabía el lunes por la mañana, a las diez horas, lo que se estaba haciendo en todas las escuelas de Francia. Por el contrario, los profesores vivimos el tiempo escolar de otro modo. Tenemos una concepción del mismo no monocrónica, sino policrónica: hacer muchas cosas al mismo tiempo, atender requerimientos distintos a la vez en el aula. Lo conveniente es tener un cierto esquema o plan de trabajo, pero tú sabes perfectamente que en el aula, en función del día, de los alumnos que tienes, del contexto y de lo que sucede, modificas dicho plan. Ahora bien, el inspector lo que quiere es llegar un día al centro y saber si tú estás haciendo o no exactamente lo que está programado, para la cual necesita una distribución hora a hora, casi minuto a minuto, del *currículum*, pero tú como profesional sabes que tienes que atender muchas demandas en una clase al mismo tiempo; en la universidad quizá menos, pero conforme se desciende de nivel educativo, esta necesidad es cada vez más apremiante.

P.- La lectura de tu artículo “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas” (*Con-Ciencia Social*, nº 5, 2001) nos suscitó una duda. Es a propósito de esa visión policrónica que forma parte de la cultura de los profesores y que se relaciona con un tema de actualidad. Como consecuencia de los recientes cambios de la jornada escolar que están teniendo lugar en la enseñanza primaria, — que según tú demuestras es una reivindicación existente desde hace un siglo—, y también de la introducción de especialidades derivadas de la LOGSE, los cuadros horarios de la primaria se van pareciendo a los de bachillerato y nos estamos encajonando cada vez más, y esa libertad del maestro e idea policrónica a la que tú hacías alusión antes, se quiebra...

R.- El cambio organizativo, y en las prácticas del aula, más importante que ha experimentado la enseñanza primaria en el siglo XX ha sido, en primer lugar, el paso del maestro de la escuela-aula, en la cual disponía el tiempo con gran autonomía, y no tenía que ponerse de acuerdo con otros profesores, al maestro de la escuela-colegio en la que necesariamente tiene que haber una serie de prescripciones, una organización institucional y donde los maestros han de trabajar de forma coordinada. El otro gran cambio consiste en la aparición, en dicha enseñanza, de maestros especialistas en un área concreta: plástica, inglés, música, educación física, etc. Eso implica que un curso ya no tiene un solo maestro o maestra. Ello conlleva una reestructuración y un cambio mental que acerca la primaria a las estructuras que el bachillerato ha tenido históricamente, pero al mismo tiempo el bachillerato de antes se ha “primarizado” sobre todo en el tramo que va desde los doce/trece años hasta los dieciséis años, donde las disciplinas tradicionales se han integrado en áreas. Aquí es donde surge, por ejemplo, uno de los desajustes en la formación de los profesores: mientras la universidad ha diversificado y expandido sus títulos, en la secundaria las disciplinas se han concentrado en departamentos y áreas. Aparecen, de este modo, licenciados en historia del arte o tecnología de los alimentos y se les dice: “ustedes tienen que explicar no sólo historia del arte, sino historia en general, geografía y ciencias sociales, o bien, bioquímica, química orgánica e inorgánica, física, ciencias naturales, esto otro y lo de más allá”, y responden: “ espere, que yo sólo sé de esto o de aquello; además, me he especializado, por mi tesis, en la sillería de coro de la catedral de Plasencia o en los efectos del uso de un conservante determinado en las latas de alcachofas”. Existe una ruptura entre la formación que la universidad está proporcionando a los profesores que luego van a dar clase en secundaria y los conocimientos y la formación que han de utilizar en la práctica.

P.- Las fronteras entre niveles educativos históricamente van cambiando. Tú mismo has comentado las distancias, aproximaciones y desajustes que se han verificado entre el nivel básico y el secundario, y la especial dificultad de separar o unificar la educación obligatoria. Esto nos lleva ineluctablemente a hablar de las reformas educativas en relación con la ideación de un modelo de escuela comprensiva. Tras él hay un ideal de escuela que sería superadora de las divisiones, precisamente existentes desde que se crearon los sistemas de escolarización modernos, la división rígida en niveles, para tender hacia una escuela integrada, comprensiva, que busca la escolarización universal, pero que al mismo tiempo tiene unos elementos de organización del currículo nuevos. De todas formas, parece ser, como tú dices, que la proclividad hacia esas modalidades de escuela integrada, que ya se aprecia desde la Ley General de Educación, choca con culturas escolares y tradiciones institucionales muy resistentes. ¿Dónde residen los principales problemas de la implantación del modelo de comprensividad?

R.- Quizás uno de los problemas básicos de la educación comprensiva es que se espera de ella más de lo que puede dar. En definitiva, es un tipo de enseñanza que lo que hace es sustituir y aplazar el tradicional sistema segregador de la enseñanza media, organizada en ramas e itinerarios, por otro donde puede terminarse haciendo lo mismo, sólo que con más años de escolarización. El que la existencia de ramas o itinerarios diferenciados refleje las diferencias sociales es ya un tema clásico de la sociología de la

educación, cuya evidencia nadie puede negar. En el esquema comprensivo al no haber ramas o itinerarios separados, las desigualdades no se plasman en la distribución de los alumnos entre ellos, sino entre las materias optativas, o bien en las repeticiones de nivel o curso y la formación de grupos en función del rendimiento. La educación comprensiva, en definitiva, es un sistema siempre preferible al de las ramas o itinerarios separados, pero ofrece el peligro de ocultar, legitimándolas, las diferencias sociales, ya que al sancionarlas y academizarlas se está decidiendo quiénes tienen que ir a un lado y quiénes tienen que ir a otro. Todo ello avalado por un juicio “científico” que se emite desde el departamento de orientación. Esto no quiere decir que este sistema no sea el mejor, o el menos malo, aunque la palabra malo no sea la más adecuada porque sugiere un juicio ético. Un modelo de educación comprensiva es, diría, menos injusto socialmente que un modelo con itinerarios o ramas, pero no es un modelo socialmente justo, por sí sólo, en el que la educación opere como un elemento que sino elimina las diferencias sociales, al menos las amortigua. En especial esto es así cuando el resto de las políticas sociales, como está sucediendo en estos momentos, tienden a generar desigualdades.

P.- La problematización de la escuela comprensiva se podría inscribir, dentro de tu obra, en el marco más amplio de las reformas educativas, de la continuidad y el cambio en los sistemas educativos. Ciertamente, entre las resistencias a las reformas siempre se han mencionado las culturas profesionales de los docentes, como parte de la “cultura escolar”, de la “gramática de la escuela”.

R.- Para mí es algo obvio; pero no se trata de un juicio de valor, simplemente es la constatación de un hecho: la cultura académica, la mentalidad, del profesorado del bachillerato tradicional, mayoritariamente (sobre todo en los últimos años como consecuencia de la aplicación de una educación supuestamente comprensiva, de una aplicación defectuosa del modelo comprensivo), mayoritariamente, decía, se opone cada vez más a un tipo de educación integrada. El profesorado de secundaria hoy en España opta, en su mayoría, porque se establezcan ramas o itinerarios con el fin de que les quiten de su clase a los objetores, a los que arman follón, a los que no quieren estar allí.

Sin hacer juicios de valor acerca de esta posición (pues se habla muy bien desde fuera), soy de los que ya hace años opinaban que la nueva educación secundaria obligatoria, la ESO, para poder llevarse a la práctica, necesitaba un profesorado nuevo, distinto, con una formación universitaria especial, lo cual no quiere decir que muchos de los profesores del bachillerato tradicional, o de las enseñanzas medias de antes, no sirvieran para esta tarea. Lo que no se puede, y yo lo entiendo como profesor, es dar clase de nueve a diez en bachillerato con un “chip”, con una mentalidad, con una idea, y de diez a once a alumnos de la ESO, que es algo por naturaleza distinto al bachillerato, cambiar el “chip” y convertirse de pronto en otro. Al combinar la educación postobligatoria y la obligatoria en un mismo tipo de centros y con unos mismos profesores, de nueve a diez hay que dar una clase con una determinada forma de enseñar y evaluar, y con unos determinados alumnos y objetivos, y de diez a once con otros. Personalmente pienso que es difícil sobrellevar algo así. Se ha de tener muy claro cuáles son los objetivos de la enseñanza en uno y otro caso, qué es lo que el sistema educativo y la sociedad me piden en cada caso que haga, ya que además de preparar

para unos posibles estudios universitarios, también se ha de preparar al alumno para una posible formación profesional, y, al mismo tiempo, para la vida laboral, cívica y social en unas sociedades cada vez más complejas y cambiantes.

P.- Hace mucho tiempo estaba muy delimitado lo que hacía cada profesor y para qué alumnos. La educación era una cuestión transparente y además no se evitaba decir con palabras lo que ocurría en los hechos: éstos van para obreros, éstos para universitarios... Ahora se camufla todo, se envuelve con palabras y se complica más la vida al profesor, de modo que éste no sabe muy bien si está aquí o allá.

R.- Cuando pongo unas calificaciones u otras pienso si no estaré reflejando al mismo tiempo las diferencias sociales, de familia, de cultura, de conocimientos....

P.- Pero la cuestión quizá sea —reflexión que entre nosotros nos hacemos—, que se siga poniendo en cuestión lo que es la institución escolar como tal, es decir, no sólo si es la escuela comprensiva, como tú dices, “desagregativa” o como queramos llamarla. Una escuela que ocasiona unos resultados culturales y sociales como los que estamos acostumbrados a comprobar es digna más de la crítica que de la complacencia. ¿No es y debe ser así?

R.- Esta es hoy, en todo caso, una crítica relativa en el sentido de que entre los lugares de producción de personas que luego van a llevar una vida adulta, el mundo de la escuela y de la educación no es tan predominante o influyente. Los modelos, las formas, las conformaciones sociales, vienen de los medios de comunicación y de la publicidad. De la publicidad se habla poco, y la publicidad condiciona los gustos, las aficiones, el consumo, la forma de vestir, de pensar, de hablar, de moverse... Si la educación no es eso, ¿qué es?.

P.- Pero la escuela representa algo Porque sigue estando y sigue ocupando una parte importantísima en la vida de los seres humanos. Yo creo que ahí hay algo, un secreto que...

R.- A los gobiernos les interesa cada vez menos. Han captado el poder tremendo de los medios de comunicación y de la publicidad en la conformación de las mentes y de los cuerpos.

P.- Quizá, por eso mismo, ahora hay que resituar la crítica a la escuela de la era del capitalismo ante el peligro de una era de desescolarización.

R.- Algo hay de ello, en efecto. Ya existen propuestas para reducir la enseñanza obligatoria. En concreto, aquí tengo un libro que estoy leyendo en estos momentos, *El sistema educativo en la España del 2000* de la fundación FAES, que constituye el prelude de la actual reforma. Digamos, para quien no lo sepa, que FAES (Fundación para el Análisis y Estudios Sociales) es el laboratorio de ideas del Partido Popular. En una serie de reuniones o seminarios que tuvieron lugar en los años 1997-1998 llegaron a unas conclusiones sobre cuáles debían ser las líneas de la reforma que en el ámbito de la

enseñanza había que hacer en España. Una de las medidas propuestas fue la reducción y flexibilización de la escolarización obligatoria, para bajarla desde los dieciséis a los catorce e incluso doce años, y la sustitución de la escolarización obligatoria por –fijaros bien lo que dice aquí– “la acreditación de la adquisición por otros medios de los conocimientos en los hábitos de socialización que se establezcan como objetivos de ese periodo de educación básica. El Derecho internacional sobre derechos humanos obliga a la recepción de un nivel básico o primario de educación por todos los ciudadanos y a su garantía como un derecho fundamental, pero no obliga a recibirlo mediante la escolarización universal”.

P.- Está claro que los gobiernos y las políticas neoliberales son cada vez más conscientes de que la sobrecualificación que produce la escuela es un “lujo social”, porque no sirve para hacer productores, sino para titular en exceso a la mano de obra respecto a las necesidades del mercado. Es posible que estemos, efectivamente, en una nueva etapa de la escolarización. Puede ser que el modo de escolarización tecnocrático de masas haya llegado a su techo y estemos ante el nacimiento de un nuevo modelo de educación y de escolarización.

R.- La clase política al servicio del capitalismo más salvaje ha visto claramente que no le interesa y que le cuesta mucho dinero una escolarización universal hasta los dieciséis años, cuando sus objetivos pueden conseguirse de un modo menos costoso y por otros medios.

P.- Hay como una edad maldita para la escuela, como extraña, que son los doce–catorce años. Al releer hace poco tu libro sobre de la escuela graduada en España (*Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España*, 1990), veía cómo a esas edades, en la educación popular de las graduadas, se preparaba para los oficios al futuro trabajador, mientras que ya sabemos dónde iban los que a esas edades estaban en el bachillerato. Más tarde este tramo de edad se ha convertido en un territorio en disputa; esta edad es la que planteó siempre los problemas del puente entre la primaria y la secundaria. ¿Vuelve ahora a plantear el problema de ser objeto de desescolarización? En ese caso, ¿dónde están los niños y las niñas si no están trabajando? Hay que quitarlos de las calles, también...

R.- Se proponen formas de escolarización nuevas que no dependen de los poderes públicos. Esto se oculta o no se aclara en el actual proyecto de reforma, al igual que las propuestas de que la formación de profesores esté en manos de empresas privadas, o la formación profesional, aunque esto último sí que tendría una cierta lógica. Te dicen: se podrán conseguir los conocimientos y los hábitos que los poderes públicos fijen para la escolarización básica “por otros medios”, sin que se concreten cuáles son esos “otros medios”. Ello significa renunciar a la idea de que dichos objetivos son alcanzables a través de la escolarización universal, financiada y controlada por los poderes públicos, sin que acabe de perfilarse qué es lo que puede sustituir al modelo de escolarización actual. Pero sí es una evidencia, entre los ideólogos de la derecha, la generalización de la idea de que la escolarización universal, financiada con fondos públicos, es un gasto

inútil, y que el mundo económico y laboral ya no la precisa, al menos con la extensión y el modo en que hasta ahora se ha llevado a cabo.

P.- Hay además un movimiento, todavía muy marginal, de la “escuela en casa”, de entregar a la familia la responsabilidad de dar educación a los hijos, dentro de la tradición cristiana más conservadora, que curiosamente converge con ciertas concepciones ácratas. Por añadidura, se están extendiendo actitudes desescolarizadoras entre grupos de intelectuales de clases medias, que, en tanto que consumidores, se quejan de cómo se atienden a sus hijos en las escuelas. Dicen: “para lo que hay, me los llevo a casa y reciben educación a distancia, y con los medios que existen hoy día...”. Porque lo cierto es que la escuela sigue proporcionando un conocimiento que dista mucho del que hoy ofrecen las posibilidades materiales. Pero de todas formas, si realmente estamos ante una nueva etapa de freno y marcha atrás de la escolarización universal, quizá lo que nosotros tendríamos que preguntarnos en Fedicaria es: ¿Qué se hacemos ante la escolarización, aquí y ahora, ante la escuela pública y ante lo obligatorio? Tú tienes algunas reflexiones que nos pueden ayudar a pensar en esto. ¿Qué es lo obligatorio y qué lo conveniente?

R.- Se puede estar incluso a favor de la desescolarización, de una relativa desescolarización, pero bajo unas condiciones dadas. Yo soy de los que piensan, y lo tengo escrito ya hace años, que el mantener a los jóvenes hasta edades cada vez más tardías, sin asumir responsabilidades laborales, familiares y sociales es un desatino. Uno se hace adulto cuando asume una responsabilidad, y el medio educativo en el cual hemos escolarizado a los jóvenes los infantiliza, los trata como a menores irresponsables. Soy partidario de una cierta desescolarización mediante la asunción por parte de los jóvenes de responsabilidades sociales y familiares no estrictamente académicas. La fórmula concreta acerca de cómo habría que hacerlo no la tengo. En todo caso, no se trata de implantar un servicio social o algo similar, pero tendría que haber algún dispositivo social con arreglo al cual los jóvenes en una determinada edad, en unos determinados tiempos y en unos determinados espacio, realizaran tareas en las que tuvieran que tomar decisiones y asumir y compartir responsabilidades. Y, desde luego, que se pudiera combinar trabajo –bajo ciertas condiciones- y estudio desde edades más tempranas que las actuales, y a lo largo de todo el sistema educativo.

P.- Por lo tanto, un proyecto de escuela como un espacio público donde se ejercen derechos sociales y demás, y sobre todo, donde se tiene acceso a la cultura de una manera crítica, sólo es posible pensarlo utópicamente. Habría que introducir, probablemente, reflexiones de esa índole sobre qué es lo obligatorio, qué es lo escolarizable. Porque mantener un batallón de desafectos, que carecen de cualquier interés, contribuye a encubrir la situación y a facilitar las contrarreformas del estilo de la Ley de Calidad. Antes de haber llegado a la situación actual en la educación secundaria, tendríamos que haber dicho muchas cosas acerca de la escolarización obligatoria.

R.- Pienso que tenemos que replantearnos lo que ha sido la escolarización, lo que la escolarización es actualmente, las fórmulas o formas nuevas que están emergiendo o que se proponen, y replantearnos también la idea de escuela pública. Podemos partir de

la idea de una escuela ideológicamente pública, no confesional, neutral, laica, abierta al entorno, participativa, comprensiva...., todo lo que queráis. Pero hay que distinguir entre escuela ideológicamente pública y escuela de titularidad pública, porque no todas las escuelas de titularidad pública son ideológicamente públicas. En España, sin ir más lejos, no hay ninguna que lo sea. Todas son, de hecho, confesionales. Y luego admitir la posibilidad de que, desde el sector privado, pueda plantearse la existencia de escuelas ideológicamente públicas, con lo cual, habría que buscar fórmulas de escuelas ideológicamente públicas mediante formas de escolarización mixtas entre lo privado y lo público, entre la titularidad privada y la titularidad pública. Esto tiene mucho que ver con los procesos de renovación e innovación. En el sector público debe abrirse la posibilidad de que determinados equipos de profesores puedan gestionar los centros docentes. Suelo poner como ejemplo el de la fundación Juan Uña, compuesta por inspectores, profesores y maestros, desde infantil a secundaria, del sector público, que han constituido una fundación que tiene como ideales los de la Institución Libre de Enseñanza y de la Escuela Nueva adaptados al mundo de hoy. Esta fundación ha planteado a la Junta de Extremadura la gestión de centros públicos con equipos que desean poner en práctica un proyecto educativo de ese estilo e ideas. No creo que la renovación y la innovación se puedan llevar a cabo por profesores aislados en sus aulas, y como con el actual sistema de concursos es muy difícil que coincidan en un centro todos los profesores necesarios para ello, y además pueden cambiar de un año a otro, mi propuesta es que los movimientos de renovación, si quieren ser efectivos, tienen que estructurarse, no sé si en fundaciones o no, en todo caso en equipos de profesores con un proyecto, y que las administraciones educativas y los poderes públicos tienen que facilitar que profesores públicos que forman un equipo y que presentan un proyecto, sobre todo en aquellos centros de nueva creación, puedan llevar a cabo experiencias de renovación, pero formando equipo, porque en un centro donde haya unos cien profesores y el cincuenta por ciento están imbuidos de unas ideas de renovación, con una cierta idea de reunirse y colaborar, siempre tropezarán con el cincuenta por ciento restante.

P.- Esto recuerda a los concursos de traslados por proyectos de trabajos y cosas así.

R.- Habría que volver a ese tipo de estrategias.

P.- Sin duda es preciso imaginar y repensar todas estas cuestiones. Quizás nos estés dando una idea a los fedecarianos para que nos constituyamos en fundación para gestionar centros. Sin duda, la escuela estatal existente dista muchas leguas de la escuela pública que deseamos y hay que encontrar alternativas imaginativas. Pero volvamos a las reformas educativas de los últimos tiempos. En España hemos vivido dos, y la última ha sido nefasta, ha ocasionado unas consecuencias tremendamente negativas para la profesión, y sobre todo para los profesionales que se han estado moviendo con más preocupación dentro de los centros, porque nos han dejado completamente vacíos, sin argumentos ante una desastrosa concepción y aplicación de la política reformista. Se ha producido una situación completamente engañosa porque en realidad estas reformas educativas, las de los gobiernos socialistas son, si bien se mira, una continuidad –como tu también dices– de las anteriores ¿qué han supuesto?

R.- La principal crítica que puede hacerse de la reforma del 90, es que ha estropeado para mucho tiempo una idea que podría haber sido buena, que es buena. La ha malogrado, la ha corrompido, la ha devaluado de tal modo que resultará muy difícil, con ese tipo de discurso (escuela comprensiva, etc.), convencer al profesorado, por lo menos en los veinticinco próximos años, o no sé durante cuánto tiempo, de que esta idea o de que una pedagogía distinta a la tradicional, en cuanto al modo de organizar los centros y el aula, se puede llevar a cabo. Tal como veo el tema ahora ¿qué tipo de reforma se podría haber hecho en la década de los ochenta, para que una contrarreforma como la que está realizando el PP encontrara ahora una fuerte oposición entre los profesores? Habría que haber actuado de otro modo. Se ha corrompido, entre el profesorado, la idea de una escuela renovadora y, con ella, la posibilidad, durante muchos años, de una reforma profunda de la enseñanza que motive a los profesores. Y todo, en el fondo, por lo mismo de siempre, por haber optado por una macroreforma desde arriba que implicaba mutaciones estructurales, planteada como si se partiera de cero y no existiera nada anteriormente. Eso fue lo que se hizo en lugar de haber ido paso a paso, por reformas en determinados puntos, en especial en la formación de profesores. La experiencia histórica que, a pesar de sus declaraciones, ignoraron los gobiernos reformistas del PSOE, demuestra que las reformas no se pueden hacer través del Boletín Oficial del Estado.

P.- Pero nosotros tenemos que enfrentarnos a la reforma, a la postreforma y a la contrarreforma, ¿no? Eso pretendemos hacer desde Fedicaria. Como Federación de grupos de renovación (o transformación) pedagógica, nos interesa justamente eso, el ver qué es lo que se puede hacer realmente. Ciertamente, algunos quedamos muy decepcionados después de haber realizado un esfuerzo considerable, con motivo del desarrollo curricular de la LOGSE, para pergeñar materiales innovadores en el área de sociales. Vimos cómo nuestros materiales didácticos aterrizaraban en un mundo (el del mercado y el de la escuela) que nada tenían que ver con su lógica interna, lo que generó frustración. Por ello, nuestro planteamiento como federación se orienta cada vez más, sin olvidar nuestro interés por la didáctica de las ciencias sociales, hacia preocupaciones relacionadas con el sentido profundo que pueda tener la escuela como espacio público democrático en una sociedad como la nuestra. A tal propósito, como postulado primordial, reclamamos un “pensar históricamente” la realidad.

Algunos en Fedicaria recordamos muy habitualmente a Nietzsche cuando diferencia entre historia *monumental*, *anticuaria* y *crítica*; él combina las tres caras de la historia, para hablar de la enfermedad histórica de su tiempo, que también es la del nuestro. Al utilizar una historia crítica, que significaría *pensar históricamente* para *problematizar el presente*, estamos ahora mismo y desde hace años, defendiendo una enseñanza de lo social vinculada a los problemas sociales relevantes de nuestro tiempo; esa es la manera que tenemos nosotros de interpretar lo histórico, interpretar lo que sería una didáctica crítica de la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Cómo verías tú, en tu misma profesión, esto que nosotros llamamos, utilizando una expresión acuñada por P. Vilar, “pensar históricamente”?.

R.- Para mí, pensar históricamente, en el momento actual, es desvelar, desmitificar, las versiones falseadas del pasado que normalmente se tienen, que se ofrecen en los medios de comunicación, en la opinión pública, en los mismos libros de texto, o en cualquier otro contexto social, incluido el académico y universitario. Utilizar la memoria histórica, las historias de vida, los documentos, para mostrar cómo la visión que las sociedades tienen normalmente de su pasado, es una visión, cómo diría yo, *light*, es una visión amable o dulce. Esta dulcificación del pasado obedece a una necesidad interna de las mismas sociedades, y por eso el trabajo del historiador, la operación histórica, es muy duro. Es exactamente igual que cuando uno revisa su pasado; a todos nos gusta montar nuestra propia biografía y nuestra propia historia embelleciéndola, recomponiendo los hechos de nuestra vida, hechos que no ponemos en entredicho ni cuestionamos. No se puede vivir poniendo continuamente en entredicho nuestro comportamiento, ya que entonces surgen los sentimientos de culpa. A las sociedades les pasa lo mismo. De ahí el olvido de la guerra civil y de la postguerra. Son muy pocos los que quieren acordarse y rememorar lo realmente sucedido. Hablas con personas de ochenta años que estuvieron en la cárcel, y no quieren hablar de ello. “Sí, yo estuve en un campo de concentración, te dicen, pero realmente allí no...”, como si no hubiera ocurrido nada, como si lo sucedido hubiera sido algo normal. Y esa persona estuvo cuatro o cinco años en un campo de concentración padeciendo hambre, piojos, enfermedades, humillaciones, conatos de fusilamiento,... Tu pasas por una experiencia así y evidentemente la superas con el tiempo, aunque sólo sea para poder vivir, pero si piensas en ello lo normal es que, al menos, maldigas a quienes te dañaron, en especial si, como sucede, algunas de esas personas siguen vivas sin que se les haya pedido cuentas por lo que hicieron. Además, están también los hijos y los herederos ideológicos de quienes perpetraron tales atrocidades que, en unos casos, las niegan y, en otros, las justifican. Sin embargo, es mucho más cómodo olvidar. Para los individuos y para las sociedades. No obstante, los historiadores tenemos la función de recordarles esos aspectos y otros quizás más amables, a fin de rescatarlos del olvido. Somos una pieza importante en la construcción de la memoria social –e individual- y eso implica una fuerte responsabilidad moral y ética.

P.- En efecto, “pensar es incómodo como caminar bajo la lluvia” (Pessoa), pero es necesario. En el trabajo intelectual convenimos en que se requiere la crítica, aunque el ejercicio de ésta y el pensamiento que recuerda siempre ocasionan dolor. Recuperar las voces de los que nunca pudieron hablar es parte de ese proyecto didáctico de “pensar históricamente”. Ahora bien, nos gustaría conocer tu opinión acerca del interés que pudiera tener una didáctica de las ciencias sociales fundada, más que en el estudio de contenidos pautados por las disciplinas académicas al uso, en la indagación de problemas sociales relevantes de nuestro mundo, tal como propugnamos desde Fedicaria.

R.- No digo que ese sea el único modo, pero sí que es uno de los pocos modos de producir un pensamiento históricamente relevante y significativo. Frente a los contenidos, como tu dices, pautados de las disciplinas académicas, esta opción ofrece la posibilidad de una renovación periódica de los mismos. Además, es la única que permite un análisis genealógico de las cuestiones o problemas elegidos por su relevancia en cada

momento. Una de las ideas que tengo pendientes de realizar es la de hacer una historia de la educación en España a partir de la selección de cinco o seis temas ampliamente debatidos en la actualidad o que yo considere relevantes (por ejemplo, integración o segregación en la enseñanza secundaria, enseñanza pública-privada, los dispositivos crono-espaciales de la enseñanza, la formación de profesores, la dicotomía libertad-igualdad, etc.) y del análisis de su génesis y evolución hasta el presente. La idea, por otra parte, no tiene nada de original. En Inglaterra, por ejemplo, la ha llevado a cabo recientemente Richard Aldrich, un buen historiador de la educación (*Education for the Nation*, 1996). Lo que sí es más original o “rompedor” es trasladar dicha idea, y su materialización, a la enseñanza de una disciplina determinada. Ahí es donde tropezamos con los códigos disciplinares y con las tradiciones. Pero hay códigos y tradiciones que merecen romperse.

P.- Agradecemos tu colaboración y, a modo de colofón, recurrimos a una cita del máximo pensador de la sospecha que glosa el tipo de personas y obras a las que, como es tu caso, queremos dar cabida en las páginas de *Con-Ciencia Social*: «y cuando miréis biografías no sean esas que dicen “el señor tal y cual... y su tiempo” sino aquellas que llevan títulos como “alguien que luchó contra su tiempo”». Gracias.