

Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao

Raimundo Cuesta y Julio Mateos
Fedecaria-Salamanca

"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 prolijas 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 fedecariano propósito de "pensar históricamente" a riesgo de empaparse bajo la lluvia².

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 im-

preso 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 sociales³. 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 acostumbran 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 exegéticos 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 verdad⁵: 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, por que éste resulta más invisible que aquél.

De modo que, a riesgo de ser acusados de afanes clasificatorios formalistas e inter-nalistas (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 inescusable en su ruta intelectual. Hay, pues, un antes y un después de esta investigación cuya culminación coincide con los primeros escarceos 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 LA selección bibliográfica) sobre planificación de recursos educativos y otros temas afines a su condición de gestor, cuyo nexos 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. 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 reproducionistas) 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, espe-

cialmente 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 Pedagogía⁶. 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 semi-marginal 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 actual⁷.

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 bancarota 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 cultural⁸.

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 historiadores¹⁰. 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 heterogénea¹¹.

En este escenario, la presencia de nuestro autor crece en las plataformas de poder-saber donde se fragua la nueva historiogra-

fía 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 tautomárgico-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 economista 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 racionales¹⁵. 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 aper-

tura, 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. Favore 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 dos 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 airavesadas, 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, aquellas, 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: lie 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 polis¹⁷.

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 fedecariano. 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".

Con-Ciencia Social, n° 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 institucionalizada¹⁸. 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 escolar¹⁹ 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 ensayados por Lerena y que nosotros mismos hemos remozado al formular la idea de *modos de educación*²¹.

A falta quizás de una explicación socio-evolutiva 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-administrativo²². 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" regula-

dora 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 indicar²³, 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, creemos 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 contruidos (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 rige, 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 per-

derían 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, que 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 compensaciones 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 en 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 menu-

do, y de manera harto 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 revela 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*, nº 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 premonitoria de lo que luego ocurriría con la confección y posterior aplicación de la 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 clarivamente 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 élites 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 trabajos²⁹. 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 ellos no evita, como hace en sus últimos artículos, proponer posibles soluciones

(que se sugieren en la *Conversación*) a los actuales problemas de la Escuela Pública³⁰, 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 inparable. 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 cómo 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: "Tema del mes: Ley de Calidad. Reválida y controles".

Cuadernos de Pedagogía, n.º 314, junio, 2002, p. 64.

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 a 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 cambiable 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 inmutable —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 que 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 fedecarianas 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 Fedecaria: “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 Fedecaria, 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 ar-

queólogo 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 lectura *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 fen burguesa*, 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. De 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^e-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 indicada, 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 auto-suficiente 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: *Hermeneútica del sujeto*. La Piqueta, Madrid, 1994, p. 111-112).
 - 18 A. Escolano ["Las 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", *Pædagogica Historica. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Supplementary Series (I), 1995, pp. 353-382) en unos de los coloquios internacionales de la IS-CHE (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 of 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* (te-

- sis inédita, dirigida por F. F. García Pérez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2001). Del mismo autor, puede verse un resumen de su trabajo de doctorado: "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, nº 1 (2002), pp. 41-54.
- 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 revisar 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, indagó 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 de 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 E. 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.

Selección bibliográfica

No es fácil reducir una obra en bastante más de la mitad de sus títulos. Huyendo de las manías académicas, de los escolásticos y de los escoliastas, hemos optado por un sencillo orden cronológico de aparición, que trata de evitar las repeticiones y señala lo más accesible (se citan pocas entradas en lengua distinta al castellano), representativo y, a nuestra opinión, interesante, de tan vasta producción. Su lectura se entiende como complemento del artículo introductorio, de las notas que lo acompañan y de la conversación mantenida con su autor. En cambio, sí se ha procurado, con ánimo informativo, dar cuenta muy precisa y exhaustiva de los títulos aparecidos en los dos últimos años, alguno de los cuales, al ser tan recientes, apenas hemos podido manejar para esta ocasión.

- "Educación y sociedad. Un análisis de sus procesos de interacción recíproca", *Revista de Educación*, nº 221-222, 1972, pp. 19-29.
- "Educación y sociedad. Educación y estructura demográfica", *Revista de Educación*, nº 223-224, 1972, pp. 24-31.
- *Formación profesional y recursos humanos en la provincia de Murcia*, Instituto de Ciencias de la Educación, Murcia, 1978. Investigación incluida en el V Plan Nacional de Investigaciones Educativas de la red INCIE/ICBS. Director de la misma y autor del capítulo "La formación profesional como enseñanza secundaria (un análisis general a partir del caso murciano)", pp. 72-205.
- *Estructura educativa de la provincia de Murcia: sus necesidades en núcleos urbanos, semiurbanos y rurales*, Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, 1979 (en colaboración con J. Monreal).
- "El planeamiento urbanístico-docente: un análisis de sus necesidades y problemas" *Revista de Educación*, nº 264, 1980, pp. 69-80.
- *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria, Siglo XXI*, Madrid, 1982.
- *Modelos de administración educativa descentralizada*, Instituto de Ciencias de la Educación, Murcia, 1982 (en colaboración con J. Monreal). Investigación incluida en el IX Plan Nacional de Investigaciones Educativas de la red INCIE/ICBS.
- "Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1934)", *Areas*, nº 3-4, 1983, pp. 101-115.
- "Enseñanza y corporativismo: notas sobre el nacimiento y evolución de las enseñanzas técnicas en el siglo XIX", *Anales de Pedagogía*, nº 2, 1984, pp. 117-134.
- "Un texto inédito de Marchena sobre educación (1792). Notas sobre la difusión de Rousseau en España", *Historia de la Educación*, nº 3, 1984, pp. 261-280.
- "Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativa" *Educación y Sociedad*, nº 3, 1985, pp. 129-150.
- "La educación en el sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales", *Anales de Pedagogía*, nº 3, 1985, pp. 87-102.
- "Cartagena 1900. Los orígenes de la escuela graduada pública en España" en J. Ruiz Berrio (ed.): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Libro homenaje a Ángeles Galino, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1985, pp.144-150.
- "150 años de enseñanza secundaria en España", en: *El Instituto Alfonso X El Sabio: 150 años de historia*, Edt. Regional, Murcia, 1987, pp. 17-48.
- "Las reformas de la Ilustración: proyectos y realidades, obstáculos y resistencias". *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza*, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988, pp. 371-403.
- "Education in Spain de Blanco White" (Introducción y traducción), *Historia de la Educación*, nº 7, 1988, pp. 231-247.
- "Hombres e ideas en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Estudio específico del profesorado", en A. Molero Pintado y M^o del Mar del Pozo Andrés (eds.), *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Departamento de Educación, Universidad de Alcalá de Henares, 1989, pp. 141-166.
- "¿De qué reforma se habla cuando de la Reforma se habla?", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 176, diciembre 1989, pp. 59-61.
- "Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana", *Revista de Educación*, nº 288, enero-abril 1989, pp. 35-44. Traducido y publicado en *Teoría & Educação*, nº 2, 1990, pp. 124-135.
- *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Ediciones Akal, S.A., Madrid, 1990.
- "The history of literacy in Spain: evolution, traits and question", *History of Education Quarterly*, 30-4, 1990, pp. 53 -599.

- "Un campo abierto, en expansión e interdisciplinar: la historia de la alfabetización", *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, nº 14, 1991, pp. 14-24. Reproducido, con algunas modificaciones, en A. Nóvoa y J. Ruiz Berrio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação y Sociedad Española de Historia de la Educación, Lisboa, 1993, pp. 85-100.
- "Del bachillerato a la enseñanza secundaria (1938-1990)", *Revista Española de Pedagogía*, nº L, 192, 1992, pp. 321-339.
- "La Educación General Básica entre la realidad y el mito", *Revista de Educación*, nº extraordinario sobre *La Ley General de Educación veinte años después*, 1992, pp. 47-71.
- "Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808", *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, nº coordinado por D. Julia sobre *Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et elassements sociaux dans les carrières intellectuelles en Europe XVIIe-XVIIIe siècles*, XXX, 1994-1, pp. 119-174.
- "Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 4, 1994, pp. 29-64.
- "Política liberal de las Cortes de Cádiz. El Informe Quintana", "Política regresiva de Fernando VII y el paréntesis del trienio liberal", "Implantación del sistema educativo liberal. El plan Pidal de 1845", "Alberto de Lista y Aragón", "Escolarización y alfabetización. Primera mitad del siglo XIX", "Escuelas de gramática e institutos de segunda enseñanza", "La ley Moyano de 1857", "El sexenio democrático (1868-1874)", "Escolarización y alfabetización. Segunda mitad del siglo XIX", "Los institutos de segunda enseñanza. Segunda mitad del siglo XIX" "Escolarización y alfabetización (1900-1939)", "Los institutos de segunda enseñanza (1900-1939)" "Escolarización y alfabetización (1939-1975)", en Buenaventura Delgado (coord.), *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España contemporánea*, S.M. y Morata, Madrid, 1994, pp. 41-49, 49-58, 58-66, 119-122, 123-133, 153-161, 261-264, 265-270, 389-396, 422-432, 695-703 y 775-785, respectivamente.
- "Analfabetismo y alfabetización", en Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, C.I.D.E., Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994, pp. 23-50.
- "La génesis del sistema educativo español y de las Escuelas Normales en el siglo XIX. Un nuevo modelo de formación de maestro", en *La Escuela Normal de Murcia. 150 aniversario (1844-1994)*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia, 1994, pp. 11-21.
- "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la Educación*, nº 12-13, 1993-94, pp. 17-74.
- "El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía", *Historia de la Educación*, nº 12-13, 1993-94, pp. 573-594.
- "¿Un nuevo nivel educativo?", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 238, 1995, pp. 10-14 (monográfico sobre la Educación Secundaria Obligatoria).
- "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones", *Revista de Educación*, nº 306, 1995, pp. 245-269. Publicado, asimismo, en *Revista Brasileira de Educação*, nº 6, 1995, pp. 63-82.
- "La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía (1922-1936)*", *Anales de Pedagogía*, nº 12-13, 1994-95, pp. 7-45.
- "La crisis del Bachillerato tradicional y la génesis de la Educación Secundaria. ¿Necesidad o virtud?", en M^o Nieves Gómez (ed.), *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España*, Editorial Kronos, Sevilla, 1996, pp. 137-155.
- "Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio" en *VIII Jornadas estatales. Forum Europeo de Administradores de la Educación, Forum Europeo de Administradores de la Educación de Murcia*, Murcia, 1996, pp. 17-29.
- *Espacio y tiempo. Educación e historia*, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia (México), 1996.
- *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Ediciones Universitarias de Barcelona, Barcelona, 1996.
- "Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones", en Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1997, pp. 149-191.
- "Educación comprensiva. Experimento con la utopía", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 60, julio-agosto 1997, pp. 10-17.
- "Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo", *Anales de Pedagogía*, nº 14, 1996 (publicado en 1997), pp. 157-214.

- *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel, Barcelona, 1997 (coeditor junto con Narciso de Gabriel).
- "La Historia de la Educación en España (1996)", *Ayer*, monográfico sobre *La historia en el 96*, nº 26, 1997, pp. 154-169.
- "Las fuentes documentales en la investigación histórico-educativa. Los archivos estatales", en *La formació inicial i permanent dels mestres, Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Eumo Editorial, Vic, 1997, pp. 563-578.
- "Lugares y tiempo de la escuela", *Vela Mayor*, nº 11, 1997, pp. 61-69.
- "Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270, 1998, pp. 75-80.
- "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes" en *Culturas y civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid, 1998, pp. 167-183.
- "Alfabetización e Ilustración, diez años después (de las evidencias directas a las indirectas)", *Bulletin Hispanique*, t. 10, 1998-2, pp. 255-269.
- *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Ariel, Barcelona, 1998.
- "Disciplinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808)", en J.L. Guereña y E. M. Fell (eds.), *L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Age à nos jours. II. Enjeux, contenus, images*, Tours, Publications de l'Université de Tours, 1998, pp. 303-323.
- "Higienismo y educación. Las primeras colonias escolares de vacaciones de Cartagena (1907)", *Anales de Pedagogía*, nº 16, 1998, pp. 59-100. (coautor con Pedro Luis Moreno).
- *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Naucalpan de Juárez (Estado de México), Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.
- "La Inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión", *Bordón*, vol.51, nº 3, 1999, pp. 251-263.
- "La organización y gestión de los centros ante el siglo XXI ¿Algunas lecciones de la historia?", *Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI*, XI Jornadas Estatales del Forum europeo de Administradores de la Educación, A Coruña, Diputación Provincial, 1999, pp. 17-32.
- "Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos", en J. Ruiz Berrio, *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, pp. 169-204.
- "La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones", en A. Tiana (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Universidad de Educación a Distancia, Madrid, 2000, pp. 451-469.
- "La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica", en P. Álvarez Lázaro, *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Fundación BBVA/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2001, 363-388.
- "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas", *Con-Ciencia Social*, nº 5, 2001, pp. 27-45.
- "El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)", *Témpora*, vol. 4, 2001, pp. 63-87.
- "Escuela graduada y examen de promoción. ¿Necesidad endógena o imposición exógena?", en A. Terrón y otros (org.), *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, SEDHE/Universidad de Oviedo, 2001, pp. 573-551.
- "Los problemas de la Escuela Pública y algunas posibles soluciones", en A. Ruiz (coord.), *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, pp. 107-125.
- "Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX", en J. A. Martínez (coord.), *Los orígenes culturales del liberalismo español*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, pp. 81-143.
- "Del periódico a Internet. Leer y escribir en los siglos XIX y XX, en A. Castillo (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente a la sociedad informatizada*, Trea, Gijón, 2002, pp. 317-381.
- Estudio introductorio, edición y notas de José Blanco White, *Sobre educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002.