

Conversación con Antonio Viñao

Raimundo Cuesta y Julio Mateos
(Fedicaria-Salamanca)

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

Respuesta: Si tuviera que definir lo que soy ahora de una manera rotunda y directa, diría algo simple: soy profesor de teoría e historia de la educación de la Universidad de Murcia. Y dicho esto, uno piensa que un profesor que se dedica fundamentalmente dentro de ese área a la historia debe poseer una formación histórica o proceder del campo de la educación. Ahora bien, ni vengo del campo de la historia ni del de la educación. Procedo del campo del derecho. En concreto, la licenciatura en derecho la obtuve a mediados de la década de los sesenta en la Universidad de Murcia; luego hice unas oposiciones a lo que entonces se llamaba cuerpo general técnico de la administración civil. Aprobé esas oposiciones, hacia el año 1967, y fui destinado a los servicios periféricos del Ministerio de Educación. Tuve, pues, acceso a todo este mundo de la educación desde la Administración durante bastante tiempo, aproximadamente durante unos catorce años. Dejé el Ministerio de Educación en el

año 1982. Fueron años durante los cuales pude conocer, desde dentro, un mundo al que algunos estudiosos de la educación sólo acceden a través de artículos, investigaciones y libros. Conocí todo ese mundo desde dentro, por mis relaciones con padres, con profesores, con directores, con políticos, etc. En esos catorce años trabajé también, durante unos cinco años, en el Departamento de Derecho Político, en donde hice mi tesis doctoral. Esa tesis, que tardé en realizar unos nueve años, trataba sobre política y educación en España, sobre todo en el siglo XIX, centrándome más específicamente en la enseñanza secundaria. La tesis, que leí en enero de 1980, se publicó después, como libro, en 1982; o sea, que ahí hubo un lapso de tiempo lo suficientemente largo para que simultáneamente uniera una formación adquirida en la experiencia práctica, desde dentro de la administración educativa, y otra más teórica y académica sobre el campo de la política educativa y de la historia de la educación, que, repito, duró aproximadamente unos nueve a diez años. Al mismo tiempo que trabajaba en la administración educativa, aproximadamente a principios de la década de los setenta, empecé a colaborar, en diversas investigaciones, con el Instituto de Ciencias de la Educación en Murcia. A la vez, y esto también es útil que se sepa, trabajé durante unos cinco años en un gabinete privado de estudios urbanísticos y sociológicos. Incluso hubo un momento, hacia 1978 ó 79, en que pensé dejarlo todo, dejar la función pública y dedicarme exclusivamente a esta tarea. De esta experiencia obtuve el conocimiento directo de lo que es una empresa privada dedicada a análisis y estudios, y aprendí a trabajar junto a economistas, sociólogos y arquitectos.

tos, entre otros profesionales. Ello creo que me dio –no sé muy bien cómo llamarlo– una visión de los problemas educativos y sociales más compleja y rica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

R.: Ese libro fue, digamos, mi tarjeta de presentación. Porque una persona que no viene del ámbito de la historia ni del de la pedagogía, y que de pronto entra en una



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

P.: Desde tu tesis doctoral y una vez estrechados los lazos con la comunidad científica de referencia, tu obra se ciñe a un abanico amplio de temas relacionados con la historia de la edu-

cación. Descearíamos analizar ese elenco de temas y nos gustaría que nos indicaras en lo que estás ocupado ahora y qué proyectos de futuro orientan el horizonte de tus investigaciones.

R.: Antes de entrar en el presente y en el futuro, preferiría decir algo que permitiera dibujar las líneas básicas de investigación que he seguido a lo largo de los quince últimos años, pues de otra manera no se entenderían mis actuales preocupaciones intelectuales. Lo que he hecho en el pasado condiciona lo que estoy haciendo ahora, sigue ahí. Por ejemplo, hay un campo en el que empiezo a trabajar aproximadamente a partir de 1982. Se trata de la historia de la alfabetización, del proceso de alfabetización. Desde entonces, a lo largo de cerca de veinte años, he ido paulatinamente pasando a la historia de la cultura escrita, que es un territorio mucho más amplio y complejo, porque incluye la historia de la lectura y de la escritura como prácticas sociales, del libro y de los medios de producción de textos escritos. Otra de las líneas de trabajo seguidas, relacionada con el proceso de alfabetización, pero independiente del mismo,

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

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

Otro campo de investigación al que me he dedicado es el de la tesis doctoral. Yo creo que las tesis, en general, marcan. De modo que, desde entonces, para mí la enseñanza secundaria es un tema recurrente, al

cual no resulta raro que regrese con cierta periodicidad, sea en relación con su historia, o con sus problemas en cada momento presentes. Por ello, por ejemplo, he publicado bastantes trabajos sobre la historia de las enseñanzas medias y sus actuales problemas en relación con la aplicación del modelo comprensivo o integrado.

Existe también otro aspecto en mi obra escrita, del que también dije algo antes. Me refiero a esos artículos que de vez en cuando escribo para revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, sobre todo cuando me los piden al hilo de algún problema de política educativa y de actualidad. Por ejemplo, hace poco me llamó el director de *Cuadernos*, y me dijo que estaban preparando, para junio de este año, un número monográfico sobre el proyecto de la ley de calidad. Quería un artículo mío, otro de Gimeno y de varios autores más. Entonces dejé lo que estoy haciendo y le digo a Jaume Carbonell: "Mira, estoy agobiadísimo, no puedo más, pero yo a ti y a *Cuadernos* y a los trece mil suscriptores que *Cuadernos* tiene, y los aproximadamente veinticinco mil lectores, no puedo decirles que no". Con esto planteo un tema, y es que los que trabajamos en este ámbito, el de la historia de la educación, tenemos que cuidar y escribir para audiencias distintas. Mi audiencia básica o natural es la comunidad de profesionales que trabajan en dicho ámbito, pero entiendo que no podemos quedarnos reducidos sólo a ese espacio, que tenemos que trabajar, escribir, pensar, y hablar con profesores y maestros, con quienes pertenecen a otras áreas de conocimiento, e incluso que tendríamos que intentar llegar a ámbitos sociales que están fuera del mundo de la profesión docente.

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

R.: Es muy difícil, no son tiempos además que se presten para ello, pero no podemos limitarnos a la comunidad académica restringida del "yo te leo a ti, tú me lees a mí, tu me citas, yo te cito". Por ejemplo, en España y en

mi caso, eso significaría quedarse reducido a los más o menos doscientos cincuenta miembros con que cuenta la Sociedad Española de Historia de la Educación.

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

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

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

R.: El hecho de que una vez dijera o pusiera ese símil, que me gusta ser como el pintor que a la vez pinta varios cuadros, lo que quiere decir es que, en efecto, cuando trabajo un tema, siempre tengo a medio trabajar otros, bien porque estoy recogiendo la documentación, bien porque se me ocurre una idea y la dejo ahí, bien porque guardo fotocopias, porque hago un esquema, porque preparo una carpetilla para un tema y otra carpetilla para otro..., aunque,

como es lógico, en cada momento trabaje un solo texto. De todas formas, poseo una facilidad bastante elevada, en comparación con lo que creo que es normal en otras personas, para, incluso dentro del mismo día, trabajar diferentes temas. Puedo perfectamente cortar con un tema, en un instante dado, y comenzar a trabajar con otro diferente. Pero el símil pictórico tiene el inconveniente (recuerdo que me lo dijiste una vez) de que un cuadro no puedes dejarlo mucho tiempo porque se seca y entonces ya no puedes pintar en él.

Se podrían poner otros símiles, por ejemplo, el del compositor musical. No compongo al mismo tiempo una sola pieza, sino varias. La escritura de la composición me permite volver luego a ella, con una cierta facilidad, para rápidamente centrarme de nuevo en un trabajo que a lo mejor dejé hace quince días. Eso hace que al trabajar unos temas teniendo sobre la mesa, o a medio hacer, otros, haya una interpenetración de ideas y enfoques. Por ello, me es muy difícil decir en qué momento, en qué año concreto, hay un cambio de enfoque. El cambio se ha producido poco a poco, y yo no podría decir a partir de qué fecha se me ilumina la mente y descubro que tengo que dejar de hacer esto o aquello y empezar otro tema. Todo es muy paulatino; no puedo decir exactamente en qué momento o de qué forma ello se produce. En lo que a la cultura escolar se refiere, sucede que es un campo tan amplio, y permite tocar tal variedad de temas, que de lo que se trata, más que de volver a las fuentes que los historiadores habían o habíamos trabajado ya antes, es de verlas desde enfoques nuevos, o de descubrir y saber leer en ellas cosas o aspectos que no habíamos podido percibir antes. Pongo como ejemplo uno de los temas que he trabajado en los últimos años: las autobiografías, memorias y diarios de infancia y de juventud, de profesores y maestros, de alumnos, inspectores, políticos de la educación, etc. El interés por este tema responde, en parte, a un cambio en la historiografía en la cual el sujeto, como entidad de análisis, vuelve a ser el centro de atención de los historiadores; el sujeto ha vuelto después de Foucault... Pero yo no me lo he planteado

de una manera, digamos, meditada, racional, sino que, simplemente, por ósmosis o contacto, leyendo u oyendo, me he dado cuenta de que, en efecto, hacía falta hablar de ello; de que lo que tenía que hacer, si quería seguir profundizando en ese plano de la subjetividad, era analizar, primero, esa literatura en donde las personas se definen a sí mismas y a sus experiencias en el campo de la enseñanza y la educación. Pero claro, al hacer eso, voy buscando experiencias vividas, no lo que los teóricos han dicho acerca de cómo debe ser la educación; no lo que la legislación dice acerca de lo que se debe hacer, sino cómo los usuarios de la educación y los que han vivido dentro de ella la han vivido, o por lo menos lo que tienen en la memoria o cómo lo recrean en su memoria. Con lo cual resulta que estoy desplazando el punto desde el que enfoco o miro. Dejo el mundo de las ideas, de la política y legislación, y paso a analizar el espacio de las prácticas sociales de los sujetos. Me interesan, sobre todo, esos testimonios documentales que muchas veces los profesores

han dejado acerca de lo que hacían en sus aulas, porque es en ellos donde aparece la dimensión etnográfica de la cultura de la escuela, de la vida cotidiana en la escuela, del día a día, eso que los historiadores habíamos dejado fuera y que hasta ahora era como una *caja negra*. No sabíamos lo que había pasado dentro de la escuela. Sabíamos lo que decía la legislación, lo que los políticos habían dicho, lo que decían los, llámaseles pedagogos, expertos o teóricos, pero no lo que sucedía en las aulas y en los centros docentes. Por tanto, estamos ante un nuevo objeto de análisis. Pero esta perspectiva conlleva también otros aspectos. Hay quien me dice: "tú eres un historiador que no te interesas por el campo de las ideas pedagógicas, no eres un historiador de las ideas", y yo respondo: falso. Lo que sucede es que el enfoque que doy a ese campo es otro. Me interesa, por ejemplo, en el caso de Rousseau, no llegar a delimitar o fijar exactamente lo que Rousseau quiso decir cuando dijo tal cosa, aunque también hable de eso. Lo que me interesa son las apropiaciones



que los lectores de Rousseau han hecho de sus obras, las interpretaciones y apropiaciones que se han hecho de ella. Así, te asombra saber que los lectores de las clases medias-altas de su época lo utilizaban como si fuera el doctor Spock, o sea, para saber cuando tenían que destetar al niño y otros aspectos similares. Esta es una visión de Rousseau totalmente distinta de la que nosotros podamos tener ahora. Pero me interesa también las lecturas que los pedagogos han hecho de Rousseau, y los cambios que han experimentado esas lecturas. Quien dice Rousseau, puede decir cualquier otro autor. Desde esta perspectiva se puede llegar a la conclusión, a la idea (y de nuevo volvemos a la relación entre teoría y práctica) de que no hay compartimentos estancos, de igual modo que el campo de la legislación tampoco es algo separado y desvinculado de los demás campos. No puedo decir: la teoría es algo diferente de la práctica, y separar estos dos ámbitos.

En el discurso teórico y en la legislación hay huellas de lo ocurre en la práctica. Cuando, por ejemplo, una norma jurídica prohíbe algo es porque eso ya se hace y es más que probable que siga haciéndose luego. Y en las prácticas hay referencias a lo que los pedagogos han dicho para tratar de apoyar lo que se practica, hay referencias a lo que los políticos han dicho o a lo que la legislación prescribe. Hay que trabajar a la vez las tres instancias (las prácticas, los discursos teóricos y la legislación). Así pues, no dejo a un lado o menosprecio las ideas. Éstas son básicas, pero lo que me interesa de ellas es cómo ha evolucionado su interpretación, qué se ha hecho de ellas y con ellas, cómo los profesionales de la docencia, maestros o profesores, han utilizado desde sus prácticas unas determinadas propuestas teóricas.

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

R.: Sí, eso es cierto.

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

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

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

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

R.: Me han llamado de todo, me han llamado marxista, me han llamado foucaultiano, weberiano, cuantitativista, esto y lo otro... Cuando uno se dedica a abrir puertas en diversos campos el riesgo es alto. Por eso mismo muchas veces tengo que replantearme dónde estoy, qué estoy haciendo. El riesgo, en estos casos, es la dispersión, e incluso la superficialidad inicial con la que tratas algunos temas, hasta que no entras en ellos a fondo. Recuerdo que hace quince días, en la Universidad de Lisboa, tenía delante de mí a unos veinte alumnos que están haciendo sus tesis doctorales; fue una sesión muy larga, de aproximadamente tres horas, en la cual ellos me planteaban los problemas que tenían de método y de enfoque en sus tesis y yo tenía que responderles uno a uno. Un alumno me preguntó por el método de investigación que seguía, y entonces respondí: mi método es el anti-método. Luego pensé: quizás de mi respuesta se interprete que no sigo ninguno. No es así. Lo que quiero decir es que, en

función de lo que pretendo, del objeto y de las fuentes de que dispongo, emplearé enfoques marxistas, foucaultianos, u otros. No todos y no todo es válido, pero hay ciertos temas que requieren ciertos enfoques, y esos mismos enfoques no funcionan exactamente igual en otros temas y con otras fuentes, y tienes que matizarlos o corregirlos. Si yo deseo analizar un internado, Foucault me sirve mucho más que si pretendo hacer un análisis de la enseñanza a distancia, por poner un ejemplo muy simple. Si, en cambio, quiero realizar un estudio sobre cómo los sistemas educativos se han formado desde el XIX hasta hoy, tendré que acudir a Max Weber, a Marx, a Gramsci y a muchos otros autores más recientes como Margaret Archer o Andy Green. No sirve, pues, todo. Simplemente hay ideas, enfoques o líneas de trabajo que sirven más que otros en función de los temas y propósitos. Por poner otro ejemplo, si busco estudiar las apropiaciones, las recepciones, de unas ideas determinadas, los enfoques, entre otros, de Chartier me serán muy útiles. No es, pues, que sea anti-método, sino que en función del trabajo concreto que hago, del tema, a lo mejor utilizo más, me inclino más, por un tipo de enfoques que por otros.

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

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

P.: Sí, yo lo he leído y resulta curioso porque es un libro que se sitúa desde dentro y más allá

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

R.: Del libro de Cabrera en sí no puedo hablar, aunque las referencias que tengo de personas que lo han leído son, en general, positivas, con independencia de que se esté de acuerdo o no con lo que en él se dice. Yo no sé si la tesis que se mantiene en ese libro es ésa o no, ni en qué términos se hace, pero el peligro que corre la idea de que el cambio de paradigma histórico supone una nueva teoría de la sociedad, es que pensemos que estamos, de nuevo, ante una teoría que lo explica todo. Más que una teoría nueva, creo que lo que hay es una nueva manera de mirar. Lo que ya no sé es si de esa nueva manera de mirar se va a desprender una nueva visión de la sociedad. Esa nueva manera de mirar, la he llamado a veces la posición del "ojo móvil", el ver una misma escena o un mismo hecho no desde una sola perspectiva, sino desde diversos puntos. Es como aquella famosa película de Kurosawa, *Rashomon*, en la que un hecho es narrado por cuatro personas que han participado en el mismo, y la cámara va mostrando la versión de cada una de ellas, lo que cada uno dice que vio, cuatro realidades distintas. Yo no quiero decir que la realidad sea distinta según se coloque uno en un punto u otro, o sea contrapuesta, sino que tiene muchas caras, que es poliédrica. Esto hace que uno no deba recurrir a un enfoque único, pero tampoco significa

que todos los enfoques sean válidos, que valga todo. Lo que digo es que, para determinadas cosas, unos enfoques son más válidos que otros. La persona, por ejemplo, que hace muchos años me dijo que yo era un historiador marxista, lo decía porque en mis trabajos hablaba de clases sociales. Me parece una simplificación burda, pero, en efecto, las clases sociales han existido, existen, y el análisis de las relaciones de hegemonía y de dependencia entre ellas me sirve para explicar muchas cosas. Lo que sucede es que yo necesito esa palabra para hablar de ello; es decir, lo que en el lenguaje no existe tampoco existe en la realidad.

P.: Y la clase social necesita el lenguaje "para ser", aunque no quiere decir que el lenguaje cree la clase...

R.: Justo. No es que el lenguaje cree la realidad, sino que tenemos necesariamente un instrumento de mediación que es el lenguaje oral, escrito, icónico, gestual..., todo tipo de lenguajes, y necesariamente la realidad tenemos que expresarla a través de estos códigos. Entonces, según el código que utilicemos, estamos mostrando no una realidad u otra, sino una forma, un modo u otro de verla e interpretarla. Si deseo escribir una novela determinada sobre un tema, ésa será una manera de ver lo que se narra en la novela. En una película sobre el tema de la novela, el lenguaje fílmico es otro código que resalta aspectos que un texto escrito no puede resaltar, y oculta otros que con la palabra escrita sí se pueden mostrar. Es decir, tú puedes utilizar un tipo de técnica, un tipo de lenguaje, un código u otro, y eso condiciona cómo ves la realidad y cómo la muestras, y no nos hemos parado a pensar lo que ello implica. Pero no es que el lenguaje cree lo que realmente sucede, eso no, lo que pasa es que, necesariamente, los seres humanos necesitamos una mediación lingüística, y esta mediación es una práctica social.

Además, el lenguaje es una trampa, sirve también para ocultar, disfrazar y engañar. Por lo tanto, entiendo yo, que los que nos dedicamos al campo de la historia, tenemos una obligación ética o moral: la deconstrucción (utilizo un término muy conocido en un sentido distinto al habitual), la desmitifi-

cación continuada del lenguaje utilizado en el pasado; el mostrar lo que se oculta detrás de lo que las personas han dicho o escrito.

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

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

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

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

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

de los cambios en los modos de comunicación, en los modos en los cuales hemos hablado, leído y escrito, hemos producido imágenes y hemos visto el mundo. Este enfoque me ha hecho ver con perspectiva distinta los cambios brutales que se han producido en los últimos treinta años como consecuencia de la televisión, de la publicidad, de la aparición de nuevos medios de ver y mostrar la realidad, y, sobre todo, como algo distinto y específico, de todo el mundo de las computadoras y la informática, los procesadores de texto e Internet.

Se están produciendo cambios mentales profundos –mentales significa mentes que ven la realidad y el mundo de modo distinto, porque están acostumbradas a manejar unas tecnologías de la comunicación que son distintas. Yo no pretendo explicarlo todo en función de esos cambios. El error está en quienes se aferran a dichos cambios y encuentran en ellos un “explícalo todo” a partir de lo cual interpretan la globalización, las transformaciones económicas, políticas y sociales, etc. Sin embargo, hay en todo ello algo de cierto; el problema es cómo entrar ahí. Yo he intentado entrar a través del análisis de cómo hemos variado nuestros modos de leer, cómo hemos modificado nuestros modos de escribir y cómo los medios audiovisuales, informáticos, etc. están modificando nuestra concepción de la comunicación, del lenguaje y sobre todo del espacio y del tiempo. El espacio en el cual me proyecto es ahora, prácticamente, todo el planeta Tierra. Puedo comunicarme, en el mismo, con personas que tienen mis mismas aficiones o no, o con personas que pueden proporcionarme los datos o la información que preciso; además, puedo mantener ya, técnicamente, una conferencia o una conversación en tiempo real a distancia viendo a la otra persona. Todo ello está modificando nuestra percepción del espacio, de hasta dónde llega lo que podemos hacer, e incluso nuestra visión de la realidad. Lo virtual es tan real como lo real mismo.

P.: Es un cambio inmenso. Además tú explicaste con mucho tino las mutaciones sufridas por las formas de comunicación en el proceso histórico, la diferenciación entre lo oral y lo escrito, las diversas maneras de recibir los textos. La larga tradición de la oralidad, la rápida pro-

gresión de la cultura escrita, la revolución de la lectura con la imprenta, la inparable expansión de los soportes electrónicos, etc. Todo esto resulta muy pertinente, visto en el pasado, porque sirve también para no considerar natural en el presente lo que no lo es.

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

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

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

P.: Eso sería la alfabetización intercultural.

R.: Claro, claro.

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

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

y en la enseñanza primaria ésta es una noción que surge, gradualmente, a finales del siglo XIX y principios del XX. La noción de curso quiere decir que se empieza en un mes dado y se termina en otro. Cuando uno analiza históricamente cómo el tiempo escolar es una construcción histórica, social, y cómo ha ido estructurándose, tu visión de ese elemento, que hoy es clave en la organización de la escuela, se modifica.

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

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

R.: El tiempo y el espacio son también algo prescrito, es decir existen unas normas que fijan el ministerio, las comunidades autónomas, las entidades locales y el consejo escolar del centro, con arreglo a las cuales a

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

P.: La lectura de tu artículo "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas" (Con-Ciencia Social, nº 5, 2001) nos suscitó una duda. Es a propósito de esa visión policrónica que forma parte de la cultura de los profesores y que se relaciona con un tema de actualidad. Como consecuencia de los recientes cambios de la jornada escolar que están teniendo lu-

gar en la enseñanza primaria –que según tú demuestras es una reivindicación existente desde hace un siglo– y también de la introducción de especialidades derivadas de la LOGSE, los cuadros horarios de la primaria se van pareciendo a los de bachillerato y nos estamos encajonando cada vez más, y esa libertad del maestro e idea policrónica a la que tú hacías alusión antes, se quiebra...

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

nado en las latas de alcachofas”. Existe una ruptura entre la formación que la universidad está proporcionando a los profesores que luego van a dar clase en secundaria y los conocimientos y la formación que han de utilizar en la práctica.

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

R.: Quizás uno de los problemas básicos de la educación comprensiva es que se espera de ella más de lo que puede dar. En definitiva, es un tipo de enseñanza que lo que hace es sustituir y aplazar el tradicional sistema segregador de la enseñanza media, organizada en ramas e itinerarios, por otro donde puede terminarse haciendo lo mismo, sólo que con más años de escolarización. El que la existencia de ramas o itinerarios diferenciados refleje las diferencias sociales es ya un tema clásico de la sociología de la educación, cuya evidencia nadie puede negar. En el esquema comprensivo, al no haber ramas o itinerarios separados, las desigualdades no se plasman en la distribución de los alumnos entre ellos, sino entre las materias optativas, o bien en las repeticiones de nivel o curso y la formación de grupos en función del rendimiento. La educación comprensiva, en definitiva, es un sistema siempre preferible

al de las ramas o itinerarios separados, pero ofrece el peligro de ocultar, legitimándolas, las diferencias sociales, ya que al sancionarlasy academizarlas se está decidiendo quiénes tienen que ir a un lado y quiénes tienen que ir a otro. Todo ello avalado por un juicio "científico" que se emite desde el departamento de orientación. Esto no quiere decir que este sistema no sea el mejor, o el menos malo, aunque la palabra malo no sea la más adecuada porque sugiere un juicio ético. Un modelo de educación comprensiva es, diría, menos injusto socialmente que un modelo con itinerarios o ramas, pero no es un modelo socialmente justo, por sí solo, en el que la educación opere como un elemento que, si no elimina las diferencias sociales, al menos las amortigua. En especial esto es así cuando el resto de las políticas sociales, como está sucediendo en estos momentos, tienden a generar desigualdades.

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

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

Sin hacer juicios de valor acerca de esta posición (pues se habla muy bien desde fuera), soy de los que ya hace años opinaban que la nueva educación secundaria

obligatoria, la ESO, para poder llevarse a la práctica, necesitaba un profesorado nuevo, distinto, con una formación universitaria especial, lo cual no quiere decir que muchos de los profesores del bachillerato tradicional, o de las enseñanzas medias de antes, no sirvieran para esta tarea. Lo que no se puede, y yo lo entiendo como profesor, es dar clase de nueve a diez en bachillerato con un "chip", con una mentalidad, con una idea, y de diez a once a alumnos de la ESO, que es algo por naturaleza distinto al bachillerato, cambiar el "chip" y convertirse de pronto en otro. Al combinar la educación postobligatoria y la obligatoria en un mismo tipo de centros y con unos mismos profesores, de nueve a diez hay que dar una clase con una determinada forma de enseñar y evaluar, y con unos determinados alumnos y objetivos, y de diez a once con otros. Personalmente pienso que es difícil sobrellevar algo así. Se ha de tener muy claro cuáles son los objetivos de la enseñanza en uno y otro caso, qué es lo que el sistema educativo y la sociedad me piden en cada caso que haga, ya que además de preparar para unos posibles estudios universitarios, también se ha de preparar al alumno para una posible formación profesional, y, al mismo tiempo, para la vida laboral, cívica y social en unas sociedades cada vez más complejas y cambiantes.

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

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

P.: Pero la cuestión quizá sea -reflexión que entre nosotros nos hacemos- que se siga poniendo en cuestión lo que es la institución escolar como tal, es decir, no sólo si es la escuela comprensiva, como tú dices, "desagregativa" o como queramos llamarla. Una escuela que ocasiona unos resultados culturales y sociales como

los que estamos acostumbrados a comprobar es digna más de la crítica que de la complacencia. ¿No es y debe ser así?

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

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

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

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

R.: Algo hay de ello, en efecto. Ya existen propuestas para reducir la enseñanza obligatoria. En concreto, aquí tengo un libro que estoy leyendo en estos momentos, "El sistema educativo en la España del 2000" de la fundación FAES, que constituye el preludio de la actual reforma. Digamos, para quien no lo sepa, que FAES (Fundación para el Análisis y Estudios Sociales) es el laboratorio de ideas del Partido Popular. En una serie de reuniones o seminarios que tuvieron lugar en los años 1997-1998 llegaron a unas conclusiones sobre cuáles debían ser las líneas de la reforma que en el ámbito de la enseñanza había que hacer en España. Una de las medidas propuestas fue la reducción y flexibilización de la escolarización obligatoria, para bajarla desde los dieciséis a los catorce e incluso doce años, y la sustitución de la escolarización obligatoria por -fijaros bien lo que dice aquí- "la acreditación de la adquisición por otros medios de los conocimientos en los hábitos de socialización que se establezcan como objetivos de ese periodo de educación básica. El Derecho internacional sobre derechos humanos obliga a la re-

cepción de un nivel básico o primario de educación por todos los ciudadanos y a su garantía como un derecho fundamental, pero no obliga a recibirlo mediante la escolarización universal".

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

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

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

R.: Se proponen formas de escolarización nuevas que no dependen de los poderes públicos. Esto se oculta o no se aclara en el actual proyecto de reforma, al igual que las propuestas de que la formación de profesores esté en manos de empresas privadas, o la formación profesional, aunque esto último sí que tendría una cierta lógica. Te dicen: se podrán conseguir los conocimientos y los hábitos que los poderes públicos fijan para la escolarización básica

“por otros medios”, sin que se concreten cuáles son esos “otros medios”. Ello significa renunciar a la idea de que dichos objetivos son alcanzables a través de la escolarización universal, financiada y controlada por los poderes públicos, sin que acabe de perfilarse qué es lo que puede sustituir al modelo de escolarización actual. Pero sí es una evidencia, entre los ideólogos de la derecha, la generalización de la idea de que la escolarización universal, financiada con fondos públicos, es un gasto inútil, y que el mundo económico y laboral ya no la precisa, al menos con la extensión y el modo en que hasta ahora se ha llevado a cabo.

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

R.: Se puede estar incluso a favor de la desescolarización, de una relativa desescolarización, pero bajo unas condiciones dadas. Yo soy de los que piensan, y lo tengo escrito ya hace años, que el mantener a los jóvenes hasta edades cada vez más tardías, sin asumir responsabilidades laborales, familiares y sociales es un desatino. Uno se hace adulto cuando asume una responsabilidad, y el medio educativo en el cual hemos escolarizado a los jóvenes los infantiliza, los trata como a menores irresponsa-

bles. Soy partidario de una cierta desescolarización mediante la asunción por parte de los jóvenes de responsabilidades sociales y familiares no estrictamente académicas. La fórmula concreta acerca de cómo habría que hacerlo no la tengo. En todo caso, no se trata de implantar un servicio social o algo similar, pero tendría que haber algún dispositivo social con arreglo al cual los jóvenes en una determinada edad, en unos determinados tiempos y en unos determinados espacios, realizaran tareas en las que tuvieran que tomar decisiones y asumir y compartir responsabilidades. Y, desde luego, que se pudiera combinar trabajo –bajo ciertas condiciones– y estudio desde edades más tempranas que las actuales, y a lo largo de todo el sistema educativo.

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

R.: Pienso que tenemos que replantearnos lo que ha sido la escolarización, lo que la escolarización es actualmente, las fórmulas o formas nuevas que están emergiendo o que se proponen, y replantearnos también la idea de escuela pública. Podemos partir de la idea de una escuela ideológicamente pública, no confesional, neutral, laica, abierta al entorno, participativa, comprensiva..., todo lo que queráis. Pero hay que distinguir entre escuela ideológicamente pública y escuela de titularidad pública, porque no todas las escuelas de titularidad pública son ideológicamente públicas. En España, sin ir más lejos, no hay ninguna que lo sea. Todas son, de hecho, confesionales. Y luego admitir la posibilidad de que, desde el sector privado, pueda plantearse la existencia de escuelas ideológicamente públicas, con lo

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

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

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

P.: Sin duda es preciso imaginar y repensar todas estas cuestiones. Quizás nos estés dando una idea a los fedecarianos para que nos constituyamos en fundación para gestionar centros.

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

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

biernos reformistas del PSOE, demuestra que las reformas no se pueden hacer a través del Boletín Oficial del Estado.

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

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

R.: Para mí, pensar históricamente, en el momento actual, es desvelar, desmitificar, las versiones falseadas del pasado que normalmente se tienen, que se ofrecen en los medios de comunicación, en la opinión pública, en los mismos libros de texto, o en cualquier otro contexto social, incluido el académico y universitario. Utilizar la me-

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

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

R.: No digo que ése sea el único modo, pero sí que es uno de los pocos modos de producir un pensamiento históricamente relevante y significativo. Frente a los contenidos, como tú dices, pautados de las disciplinas académicas, esta opción ofrece la posibilidad de una renovación periódica de los mismos. Además, es la única que permite un análisis genealógico de las cuestiones o problemas elegidos por su relevancia en cada momento. Una de las ideas que tengo pendientes de realizar es la de hacer una historia de la educación en España a partir de la selección de cinco o

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

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