

Pensando históricamente los sistemas educativos: una lección de didáctica crítica

Juan Mainer Baqué
Fedicaria-Aragón

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata, Col. Razones y propuestas educativas, 127 pp.

Razones y propuestas educativas es una colección de libros de divulgación, impulsada por editorial Morata hace un par de años, destinada a un público amplio no especializado, eventualmente interesado en el análisis de la problemática educativa actual. No debería pasar desapercibido el hecho de que el libro que comentamos se publique en una serie cuyo santo y seña sean la concisión (los títulos no sobrepasan las 120 páginas) y la claridad expositiva, que, sin renunciar al rigor, se aleja deliberadamente de los usos distanciadores de notación, citación y empleo de lenguaje para especialistas; condiciones que, como veremos, cumple sobradamente el título de Antonio Viñao. Que la colección se proponga debatir sobre razones y generar propuestas, constituye loable intención y poderoso atractivo que nos trae a la memoria el título de otra empresa intelectual, *Raisons d'agir* ("razones para intervenir"), que pusiera en marcha el añorado Pierre Bourdieu hace unos pocos años en la afamada editorial Seuil; si bien, me apresuro a matizar, en la nómina de autores –pedagogos como Gimeno o Santos Guerra, psicólogos como Delval, sociólogos como Fernández Enguita, etc.– y temas incluidos en la precitada, parece haber primado más el compromiso por convocar enfoques y visiones plurales y distintas (en ocasiones, al límite del disenso) sobre temas educativos, que la intención de mantener una cierta coherencia ideológica, metadisciplinar, entre los análisis aportados..., cuestión que, desde mi punto de vista, redundaría en la desigual cualidad e inte-

rés que presentan los diez libros aparecidos hasta la fecha, de los que, precisamente, el que nos ocupa ha sido el último.

No es la primera vez que Antonio Viñao, Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, nos obsequia con una documentada y muy bien escrita síntesis, centrada en una de las preocupaciones –la construcción sociohistórica de los sistemas educativos de la modernidad– que jalonan de modo muy especial su, por demás, polifacética, rigurosa y atractiva, trayectoria intelectual; por cierto, extensa y brillantemente analizada en estas mismas páginas por Raimundo Cuesta y Julio Mateos en un trabajo titulado "Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de A. Viñao" (*Con-ciencia social*, nº 6), al que acompaña una enjundiosa conversación con el historiador, aragonés de nacimiento aunque murciano de adopción, cuya lectura, desde aquí, exhorto a realizar como complemento imprescindible a esta breve reseña.

Dice un conocido proverbio indio que cuando el dedo señala a la luna, el idiota mira al dedo..., el sabio mira a la luna. El libro del profesor Viñao se abre con una pregunta que, al parecer, resume el tema que convocó al reciente congreso de la *Comparative Education Society in Europe*: "¿Estamos ante el principio del final de los sistemas educativos tal y como los hemos conocido (y amado u odiado) desde su génesis en el siglo XIX?" El "idiota", propenso a recurrir a explicaciones simples para solventar problemas complejos, hubiera entrado sin piedad al trazo de la pregunta para desarrollar, incluso con brillantez, los previsible y archiconocidos argumentos que darían cuenta del galopante debilitamiento de la influencia de aquéllos o del desplazamiento

de sus "tradicionales" fuentes de provisión —el Estado y la Iglesia—: el burdo utillaje de la *doxa sociologista*, acuñada en lugares comunes como la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información, la revolución tecnológica, la crisis del Estado de Bienestar, el neo-liberalismo de ciertas políticas educativas, la "emergencia" de nuevas formas y espacios de socialización y educación..., ofrece un gran servicio a este tipo de análisis (Paz Gimeno realiza consideraciones parecidas a las mías en una reseña que aparece en este mismo número). Por el contrario, Viñao considera que ante una pregunta de esta naturaleza, no se trata de decir "la verdad", sino de explicar las disputas que existen por establecer esa "verdad". Quizá por eso dedica las más de cien páginas de este libro a interrogar(se) a(sobre) la pregunta inicial, a poner las bases para poder plantearla de otro modo; lo que significa, de paso, poner de manifiesto sus falacias y sus medias verdades, desvelar la identidad (social) del sujeto que pregunta y el lugar desde donde lo hace..., advertir los posibles equívocos y sobreentendidos que se ocultan tras el uso de términos como "sistemas educativos" o tras expresiones como "tal y como los hemos conocido desde el siglo XIX" ... y, ante todo, escrutar en la genealogía de un problema —los procesos sociales de escolarización y sus formas— que está en el fondo de las razones que dan lugar a dilemas como el antedicho.

Efectivamente, Viñao mira a la luna..., y supongo que, de reojo, al idiota. Por eso nos advierte: "no está de más precisar, para responder a la pregunta inicial y a otras relacionadas con ella, de qué hablamos cuando utilizamos las expresiones sistema educativo o cultura escolar, y qué relación existe entre ambas o entre ellas y el cambio en la educación, las reformas educativas o las innovaciones. No sea que estemos, más que ante el fin de los sistemas educativos, ante una transformación más de los mismos e, incluso, ante el reforzamiento de algunas de sus características y funciones (...) bajo el disfraz de una crisis encubierta, provocada y utilizada en provecho de determinados grupos sociales, hegemónicos y privilegiados" (página 13). Más claro, el agua; por

incisiva y mordiente que fuera, lo importante no es la pregunta, mero pretexto como se verá, sino las razones y contextos que han impulsado a formularla; de ahí que, para encontrar algún atisbo de respuesta, se haga imprescindible, nada gratuito, someterla al escrutinio de la mirada histórica, "pensarla históricamente". Los sistemas educativos no son dispositivos naturales y neutros sino, como las instituciones, las creencias, las prácticas, las mentalidades o los códigos que en su seno se "inventan", construcciones sociales, históricamente determinadas, con un origen, un proceso constitutivo y de maduración, que conlleva la gestación de poderosas lógicas internas de funcionamiento (las llamadas culturas escolares), susceptibles de adquirir cierta autonomía respecto al resto de los sistemas y subsistemas sociales; finalmente, como cualquier otra organización social institucionalizada, están sometidos a complejas dinámicas de cambio y continuidad. Éstos son, en suma, reivindicando la utilidad de un pensamiento genealógico (páginas 114-115), algunos de los temas y conceptos por los que transita, casi siempre con admirable sencillez no exenta de rigor, la pluma del autor que nos ocupa. Aunque el libro posee una coherencia interna indiscutible y cada capítulo está relacionado y conectado explícitamente con el siguiente, lo cierto es que, en mi opinión, estamos ante un indisimulado ensayo de "ensayos" que, por ello, permite e invita al lector-a a realizar una interesante lectura "en capas" que procura evidentes atractivos y satisfacciones.

Tras el capítulo introductorio, el segundo se dedica a la gestación, configuración y consolidación de los sistemas educativos nacionales y estatales (distinción, por cierto, algo difusa y, en mi criterio, poco funcional para el caso español), centrandó el análisis en dos de los elementos o aspectos básicos del proceso de sociogénesis predicho: la profesionalización docente y las formas de escolarización como producto de factores socioeconómicos pero también políticos. Termina el capítulo con una documentada y acertada síntesis sobre la construcción, sentido y funciones del sistema

educativo español en el marco de la gestación del Estado Liberal (temática en la que las aportaciones de Antonio Viñao han sido y son muy importantes); un sistema que, no se olvide, queda formalmente institucionalizado con la Ley Moyano y que perdurará, no sin modificaciones de cierto fuste, hasta la denominada Ley Villar Palasí.

El capítulo tercero está dedicado a los sistemas educativos estrictamente considerados, profundizando en la interesante relación existente entre los procesos de escolarización y las dinámicas, prácticas e instituciones que van apareciendo (y estructurando) en el seno de los sistemas educativos. Viñao no duda en recurrir al método comparativo y a los estudios de Fritz Ringer, Hilary Steedman o Jürgen Schriewer, entre otros, para interpretar y "enriquecer" las explicaciones otorgadas a técnicas escolarizadoras y organizativas de inclusión y exclusión, de segmentación horizontal y vertical, de graduación y "comprensividad", analizándolas como estructuras estructurantes; es decir, fórmulas derivadas de la dinámica estructural del propio sistema pero, al mismo tiempo, dispositivos capaces de configurar hábitos, prácticas y códigos de funcionamiento en el interior de la escuela. Trasunto que, como el lector-a habrá deducido, nos conduce de lleno al tema que ocupa la atención de los capítulos cuarto y quinto del libro: las culturas escolares.

En el primero de los dos Viñao se ocupa de su problemática definición, de la génesis y usos de esta expresión en los ámbitos teórico e histórico educativos, de su capacidad, en definitiva, para describir por dentro la escuela y mucho de lo que en ella acontece —*habitus* profesionales, códigos disciplinares, etc.—; con todo, no olvida dedicar unas líneas a advertir de los peligros y límites de una categoría analítica llamada a hacer fortuna con demasiada rapidez: "nos falta una teoría, una explicación histórica del cambio y de la innovación en la educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias (...) En síntesis, las expresiones o conceptos de cultura escolar y gramática de la escuela nos incapacitan, si no se combinan con un enfoque atento asi-

mismo a los cambios y a la tipología de los mismos, para captar (...) aspectos que también condicionan el relativo éxito o fracaso de dichas reformas (...), los efectos e influencia de las reformas en la cultura escolar y viceversa. Y los cambios a largo y medio plazo en la misma cultura escolar" (página 79). En el capítulo quinto, una primera versión del cual tuvimos el privilegio de publicar en las páginas del número 5 de esta misma revista con el título "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas", se abordan justamente las ambivalentes relaciones que en el marco de las culturas escolares han venido manteniendo los discursos reformistas y las prácticas innovadoras con las inercias y rutinas de los asentados códigos disciplinares y socioprofesionales. La relación compleja y dialéctica, entre los reformadores-gestores, los científicos-expertos, por un lado, y los profesores y maestros, por otro, para entender, entre otras cosas, algunos de los sucesos de nuestra reciente "deriva reformadora" es analizada con acierto y claridad por el autor que, en no pocas ocasiones por cierto, no ha dudado en criticar públicamente las carencias, los errores y los injustificables cambios de rumbo sufridos por las reformas educativas emprendidas en nuestro país a lo largo de las últimas dos décadas.

A la cuestión de las reformas e innovaciones en la educación, en fin, se dedica el sexto y último capítulo. La mentada necesidad de dotarse de una teorización del cambio en el campo educativo conduce a Viñao a explorar la posibilidad de enhebrar una tipología sobre las transformaciones educativas, que, en mi modesta opinión, posee un interés fundamentalmente tentativo y ejemplificador. Distingue entre cambios que tienen su origen en procesos socioeducativos de larga duración, en los que juegan un papel relevante los factores externos, —la escolarización, la alfabetización, la feminización, la generalización de la educación secundaria...— y los cambios organizativos y curriculares más limitados al campo escolar, aunque también de larga duración —la distribución del tiempo, la difusión de la escuela graduada...—, algunos de los cuales, por cierto, han sido ya objeto de sobresa-

lientes trabajos por parte del autor. El estudio de estas transformaciones de larga data arroja algunas luces sobre la forma, lenta, no uniforme y profundamente contradictoria, en que éstos se producen, y sobre los contrastes y desajustes entre la teoría (propuestas de científicos y expertos), la legalidad (las prescripciones y regulaciones) y las prácticas (lo que realmente acontece en los centros escolares), que dan lugar a una compleja y tensa dinámica de aceptación y resistencia en el interior de los centros educativos. Llegados a este punto, Viñao nos recuerda, evocando a E. Durkheim, que las reformas e innovaciones explícitamente orientadas a transformar las prácticas pedagógicas de los docentes, si no quieren cosechar un rotundo fracaso, están condenadas a aprender de la historia de la enseñanza, a conocer en profundidad la genealogía del sistema, de los modos de educación y de los códigos disciplinares en los que (y con arreglo a los cuales) los profesionales han de desempeñar su tarea. Por ello, "necesitamos más estudios sobre procesos concretos de reforma e innovación, realizados desde una perspectiva comparada, que nos ilustren tanto sobre su origen, difusión y evolución, como sobre las relaciones existentes entre sí y entre ambas y los cambios sociales, políticos y tecnológicos" (página 117).

Las conclusiones a las que llega el autor podrán parecer a algunos desazonantes; la necesidad de aprender de los errores del pasado nos recuerda que los procesos de reforma e innovación educativa precisan, entre otras cosas, de una perspectiva tem-

poral amplia, de una profunda transformación de los modelos de formación y selección del profesorado que deba llevarla a cabo, y de la provisión de un sistema teórico-práctico de formación docente capaz de producir innovadores que sigan abiertos a las necesarias mudanzas que el futuro seguro les deparará. Todo un jarro de agua fría para quienes, desde el más ñoño (e impostor) idealismo pedagógico, siguen pensando en que la mejora de la escuela pública sólo precisa de "buenas ideas" —que por supuesto deben *diseñarse* en el seno de corporaciones de expertos universitarios constituidos alrededor de *emergentes* campos científicos como los de las didácticas específicas—, maestros y profesores voluntariosos y alguna que otra inyección de capital. Ligar la renovación pedagógica y la formación del profesorado, como actividades críticas, a la abierta impugnación de los códigos del conocimiento escolares y socioprofesionales que hasta ahora han gobernado la escuela y a la negación de las prácticas pedagógicas que en ella se producen, y recordarnos que la mejor manera de iniciarnos en su rechazo consiste, precisamente, en "formarnos" conociéndolos, indagando en su origen, en su porqué y en sus mecanismos legitimadores, constituye la mejor lección de este libro para quienes, en la Federación Icaria, reivindicamos la utilidad del pensamiento genealógico para "desnaturalizar" y "deseternizar" los sistemas educativos y desear una escuela "otra", que no podrá ser en nada parecida a la que conocemos ni en la que nos formamos.