

[Re]pensar la educación

Vivir la Historia y enseñarla

Recuerdo y trabajos de Isabel Mainer

Pilar Cancer y Juan Mainer
(coordinadores)



Prensas Universitarias de Zaragoza

Vivir la historia y enseñarla

Recuerdo y trabajos de Isabel Mainer

Vivir la historia y enseñarla

Recuerdo y trabajos de Isabel Mainer

Pilar Cancer y Juan Mainer (coords.)

[Re]pensar la educación

VIVIR la historia y enseñarla : recuerdo y trabajos de Isabel Mainer / Pilar Cancer y Juan Mainer (coords.). — Zaragoza : Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011
230 p. ; 22 cm. — ([Re]pensar la educación ; 2)
ISBN 978-84-15274-00-1
1. Mainer, Isabel—Homenajes. 2. Historia—Didáctica—Colecciones de escritos
929 Mainer, Isabel(082.2)
930.1:37.02(082.2)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

- © Pilar Cancer y Juan Mainer
- © De la presente edición, Prensas Universitarias de Zaragoza
1.ª edición, 2011

Directora de la colección: Rosa Tabernero Sala

Diseñadores de la colección: Jesús Cisneros y Fernando Lasheras

Prensas Universitarias de Zaragoza
Edificio de Ciencias Geológicas
c/ Pedro Cerbuna, 12 • 50009 Zaragoza, España
Tel.: 976 761 330. Fax: 976 761 063
puz@unizar.es <http://puz.unizar.es>

Impreso en España
Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza
ISBN: 978-84-15274-00-1
Depósito legal: Z-1358-2011

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Eduardo Galeano, *Las palabras andantes*, 1993

Prólogo

Isabel Mainer nos dejó el anochecer de un ventoso y desapacible 7 de marzo de 2008. Desde entonces, su recuerdo no ha dejado de estar vivo para quienes nos beneficiamos de su conocimiento y trato cotidianos. Sin embargo, fue necesario dejar pasar algún tiempo, ¡tres años ya!, para cauterizar la amargura y serenar el ánimo antes de embarcarnos en el proyecto de este libro que, finalmente, ve ahora la luz. Era necesario hacerlo para, en la medida de lo posible, alejar del contenido de estas páginas la sombra del duelo de sus autores que, con toda probabilidad, hubiera terminado por transformarlas en sentida y obligada liturgia necrológica y, así, ponerlas al exclusivo servicio de la difusión y proyección pública del legado intelectual, profesional y ético de la profesora Isabel Mainer. Consecuentemente, como coordinadores de este volumen, hemos querido otorgar un protagonismo central a sus propios textos —una cuidada selección de publicados e inéditos— a fin de que nuestra palabra y la de los autores aquí convocados se limitara a poner en pie una suerte de escenario que sirviera para contextualizar y situar en el tiempo aquellos textos.

Como suele acontecer con la mayoría del mal llamado *profesorado no universitario*, no fue Isabel autora excesivamente prolífica y, en muchas ocasiones, preparó y rubricó sus escritos en compañía de otras personas o

bajo el marbete societario de los colectivos profesionales a los que estuvo estrechamente vinculada y con los que mantuvo un tesonero y persistente compromiso de trabajo; Isabel fue siempre una defensora y fiel practicante de la construcción colectiva del conocimiento profesional y de su socialización —rara vez, además, aceptó figurar en primer plano, y casi siempre rechazó estar donde, por su cualificación, hubiera debido estar—. Lo cierto es que estaba especialmente dotada para el trabajo en equipo, pues a su ponderación y buen juicio unía una nula ambición de poder y de protagonismo personal. Como escribió su amigo Raimundo Cuesta en un bello texto compuesto a los pocos días de su fallecimiento, su mirada, inteligente y penetrante, junto a su sonrisa, principales atributos del mapa de su rostro, contribuían no poco a transmitir la fuerza persuasiva, el respeto y la pasión precisos para que el diálogo con ella fluyera proliferante y productivo. Sin duda, esa curiosa aleación de dureza y suavidad forjó un ser humano del mejor acerado temple. Probablemente fue Isabel mejor lectora que escritora. Decía Pierre Bourdieu que, a menudo, las obras de los otros no se conocen tanto merced a la lectura directa, sino a través de una suerte de *rumor intelectual*, constituido por formas de información *ex auditu* y por impresiones superficiales: con excesiva frecuencia es esta una usual y perversa práctica en los espacios académicos. Empero, Isabel fue una ávida lectora de fondo y una crítica atenta. Por todo ello, su apreciada aunque dispersa producción escrita, propia de una autoría ocasional, exhibe, como el lector podrá comprobar en este su libro póstumo, una infrecuente solidez reflexiva que se acompaña de una prosa llana y rotunda no exenta de expresiones de rara brillantez.

Licenciada en Filosofía y Letras, catedrática de Geografía e Historia en Salas (Asturias), Calamocha, Alcañiz y Zaragoza, directora de varios institutos de bachillerato, asesora en temas de formación pedagógica y didáctica para profesores, directora del Centro de Profesores de Alcañiz, investigadora, miembro fundador del grupo Ínsula Barataria y de la Federación Icaria (Fedicaria), y, ante todo, profesora de Historia y Geografía de varias generaciones de alumnos de quienes supo siempre granjearse el afecto y el respeto intelectual..., son solo algunos datos externos que evidencian

una historia profesional extraordinariamente activa y vivida con plenitud. El propio título de este libro, *Vivir la historia y enseñarla. Recuerdo y trabajos de Isabel Mainer*, describe con radical sencillez y claridad su sentido y contenidos. Organizando y registrando la trayectoria intelectual y profesional de la genuina autora de estas páginas, mostramos la historia personal de una docente, singular e irreplicable, pero sin olvidarnos de sus facetas y dimensiones más arquetípicas, que nos permitirán interpretarla en tanto que subjetividad representativa de un campo y un *habitus* profesionales cuya especificidad emergente únicamente cobra sentido en el contexto de los profundos cambios que la sociedad y, por consiguiente, el sistema educativo de nuestro país, experimentaron durante la larga coyuntura reformista desarrollada entre 1970 y 1990, entre la Ley general de Educación y la Ley orgánica de Ordenación general del Sistema educativo. Los años de la imparable oleada de escolarización, de la incorporación masiva de jóvenes licenciados como profesores a los institutos de enseñanza media y de la aceleración del proceso de feminización de la docencia, entre otros fenómenos cruciales, fueron los años en los que Isabel cursó sus estudios superiores de licenciatura (1968-1973) para ingresar poco después en el cuerpo de catedráticos de instituto, tras superar las trascendentales oposiciones de 1978 —las primeras convocadas tras varios años consecutivos de intensa conflictividad laboral protagonizada por los profesores contratados de los institutos, que supusieron, entre otras cosas, el inexorable relevo de las viejas élites profesoras en aquellos centros, síntoma innegable del ocaso del bachillerato tradicional-elitista.¹

1 La «batalla» por la escolarización masiva en España se libró con decisión a partir de la promulgación de la Ley general de Educación de 1970. Todavía en 1967, la tasa de escolarización entre seis y doce años oscilaba entre el 84 y el 90 %; en 1977-1978 ya se daba por escolarizada a la totalidad de esa población; y en 1984-1985 alcanzaba hasta los trece años, y había llegado hasta el 87 % para los catorce. En 1990, al aprobarse la LOGSE, la tasa de escolarización de la población de quince años era del 88 %, y solo al finalizar el curso 1999-2000, dicha tasa alcanzaba el cien por cien a los quince años, y el 87 % a los dieciséis. Respecto a la presencia de mujeres en el profesorado de bachillerato, el proceso fue más tardío y rápido que en los niveles primarios: si en 1955 suponía el 35 % y en 1968 tan solo había llegado al 40 %, tras la implantación de la LGE la presencia femenina alcanza a finales de los

Este libro está dividido en dos partes bien diferenciadas y separadas por un álbum de fotos (digitalizadas por Irene Mainer Albiac) al que acompaña una breve semblanza biográfico-profesional de Isabel. La primera parte, «Recuerdo», contiene cuatro colaboraciones cuya lectura procurará el ya anunciado retrato inducido de Isabel Mainer, tratando de objetivarla en sus coordenadas históricas y espacio-temporales. En ellas se ofrece al lector una serie de reflexiones breves, intensas y complementarias entre sí que estimamos susceptibles de iluminar algunos aspectos de su biografía y que conviene interpretar en su dimensión sociohistórica. Acaso valga la pena traer a colación aquí el conocido *dictum* de K. Marx según el cual «los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado» (una cita, por cierto, que Isabel gustaba de utilizar y apreciaba tanto como el propio ensayo sobre el 18 Brumario de Luis Bonaparte, al que la cita pertenece).

La segunda parte, «Trabajos de Isabel Mainer», está íntegramente dedicada a presentar y reproducir una selección de siete textos que van referidos a cuatro temáticas que constituyeron núcleos fundamentales de sus preocupaciones profesionales; todos ellos van precedidos de breves presentaciones que a buen seguro contribuirán a situarlos y contextualizarlos. Hemos escogido textos que fueron escritos en los últimos años del que probablemente fue el periodo más productivo y fructífero de su trayectoria profesional, entre 1996 y 2001, que coincidió con los primeros de la existencia de Fedicaria y con el cierre de un ciclo de intensa actividad que desarrolló en el seno del grupo Ínsula Barataria entre 1989 y 1995 para preparar los materiales didácticos que publicó Ramón Acal (editorial Akal) en formato de libros de texto entre 1995 y 1996. Para quienes, junto

setenta el 48 %, el 49,5 % en 1990, y en el curso 1999-2000 ya superaba el 51 %. Con relación al incremento y situación del profesorado en los niveles secundarios los datos son también elocuentes: entre 1975 y 1980 se pasó de 48 694 profesores de bachillerato a 66 160. En el curso 1972-1973, solo el 23,3 % de los profesores de enseñanza media tenía condición de numerario y estabilidad laboral; una situación que se haría aún más grave en los años siguientes.

a Isabel, nos embarcamos en la singladura icariana, abandonando los dominios de la ínsula para dar lugar, con la llegada del nuevo milenio, al ya decano Seminario de Fedicaria en Aragón, aquel último lustro de los noventa significó un giro importante en la orientación de nuestro trabajo y en la apertura hacia nuevos campos y objetos de estudio y de conocimiento relacionados con nuestra actividad profesional.

Isabel absorbió durante aquellos años un considerable caudal de lecturas sobre asuntos que siempre le habían interesado (teoría e historia de la historiografía, cuestiones de género y de antropología social, sociología e historia de la educación, entre otros) y sobre los que tuvo ocasión de profundizar; no fueron ajenos a todo ello su participación activa en el Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer (SIEM) o su decisión de reiniciar estudios de tercer ciclo en la Universidad de Zaragoza con el propósito implícito, que, lamentablemente, no llegaría nunca a materializarse, de desarrollar un proyecto de investigación doctoral acerca del proceso de feminización de los cuerpos docentes en España. En todo caso, los textos que se presentan aquí surgen en ese magmático clima de lectura, reflexión y debate colectivo y evidencian la autoridad científica y pedagógica de su autora. Por todo ello, constituye para nosotros un motivo de enorme satisfacción poner a disposición de un público amplio una parte del legado de nuestra amiga y hermana.

Juan MAINER y Pilar CÁNCER

Zaragoza-Huesca, octubre de 2010

[1]

Recuerdo

Aquella Universidad, nuestra Universidad

Jesús Bueno Lidón
Concha Gaudó Gaudó

Llegamos a la Universidad a finales de los sesenta, allí coincidimos y conocimos a Isabel, pero no tuvimos ocasión de hacer amistad durante aquellos años. Nosotros éramos algo más jóvenes y pronto nos orientamos hacia la Historia Contemporánea, mientras que Isabel se dedicaba con afición a la Prehistoria e Historia Antigua, participando, incluso, en las campañas de excavaciones arqueológicas que llevaban a cabo los respectivos departamentos de la Facultad, sobretodo el profesor Barandiarán. De los años pasados en la Universidad quedan recuerdos con los que hemos intentado reconstruir, sin duda de forma subjetiva, la huella que dejaron en nosotros.

Ya avanzados los años setenta tuvimos la oportunidad de desarrollar una estrecha amistad que duraría siempre, manteniendo una relación constante que nos llevaba a compartir trabajo, inquietudes profesionales, viajes, fiestas, reuniones, eventos culturales... y durante más de veinte años acudimos puntualmente a una celebración muy especial a finales de diciembre. Esta relación nos permitió repasar en numerosas ocasiones los años vividos en la Universidad, así como experiencias compartidas tanto de la vida académica como de la situación política que se respiraba en aquel opresivo ambiente de los últimos años de la dictadura, o de lo que,

con limitaciones, se podía disfrutar del cine, música, teatro, lecturas o, simplemente, de los estudios que cada uno llevaba adelante.

De los últimos años del franquismo se dice, ahora que han pasado tantos, que eran los de la descomposición del régimen. Es posible, pero nuestra idea de lo contemporáneo nos ponía dificultades para verlo así. Aunque el final era previsible y las facciones en su seno se manifestaban con cierta claridad, eso tan solo se traducía, de vez en cuando, en que se pudiera disfrutar de algunas formas de tolerancia, por otra parte más que inestable. Gracias a estos resquicios, pudimos gozar de algunos acontecimientos culturales tan interesantes como los que más tarde se han podido ver en la transición o en plena democracia.

También sabíamos que no era más que una ensoñación y que al mismo tiempo que saboreábamos esas mieles podían producirse episodios tan propios de la época como la ocupación del recinto universitario por la policía, o su cierre, o las detenciones o los más que frecuentes expedientes a alumnos por haber entrado en contacto no deseado con las fuerzas del orden. Y a las autoridades académicas, por regla general, les daba igual el motivo que fuera, pues su desinteresada colaboración con el poder, así como la de algunos profesores, estaba fuera de toda duda.

A pesar de todo, nuestros años universitarios nos permitieron llevar a cabo actividades muy variadas, dentro y fuera del aula, de las que pudimos extraer muy buenas experiencias que podrían resultar intrascendentes pero que, para su momento, dan idea de una vitalidad y un dinamismo que en nuestros días se podrían añorar, no sin mucha razón.

La Universidad (y la tolerancia inestable en la que nos movíamos) nos permitió la asistencia al primer recital de Raimon en el Aula Magna de la, entonces, Facultad de Medicina. Es el primer recuerdo de algo que parecía entrañar cierto peligro, de algo que estaba en el límite de lo permitido. Esta experiencia también nos anticipaba lo que pasaba más allá de nuestro más inmediato entorno y todo parecía indicar que en Cataluña las reivindicaciones de una cultura democrática tenía más presencia que en Zaragoza, tal como se podía apreciar en la fuerza que, poco a poco, iba adquiriendo la *nova cançó*. No pasaremos por alto que en el mismo sitio,

poco después, asistimos al primer, para nosotros, recital de José Antonio Labordeta, otra mirada sobre preocupaciones regionales y sociales a través de *Los masoveros* o *La vieja* o de las vicisitudes de los pequeños burgueses.

La Universidad era un desierto cultural y, si no, ya nos encargábamos de difundir frecuentemente esa idea. Es posible que esperáramos de ella algo que no podría dar mientras el franquismo siguiera con vida, pero los conciertos de Raimon o de Labordeta estaban acompañados de otras actividades que mostraban el ánimo de sobrevivir, fuera cual fuera la circunstancia. Nos referimos a las representaciones de los Goliardos que se ofrecían en colegios mayores, representaciones teatrales de muy buen nivel que nos ponían en contacto con la obra de Bertolt Brecht, *La boda de los pequeños burgueses*, antes de que lo hiciera el Teatro Principal con *El círculo de tiza caucásico*; también a Els Joglars, cuando aún se dedicaban al mimo con influencia de Marcel Marceau o cuando decidieron incorporar texto y efectos sonoros, *Cruel Ubris* o *Mary D'Ous*, siempre con un sentido de profunda crítica social, lo que, a pesar de la singular evolución de su director, todavía se puede apreciar en su obra más reciente. El Teatro Principal también deparaba gratas sorpresas, de vez en cuando, en aquellos iniciales años setenta. Y allí pudimos conectar con los ecos del teatro norteamericano del absurdo en *Las historias del zoo* de Albee, o, más tarde, con aquella especie de teatro-laboratorio que representaba la obra de Grotowski con textos bíblicos, en perfecto polaco, por cierto, y que acababa cuando entre el espectador y la escena se había levantado un muro que cerraba toda comunicación. Vimos a Marcel Marceau, el Berliner Ensemble, el Piccolo de Milán..., y el fantástico espectáculo que nos ofreció el grupo Tábano con su *Castañuela 70*, aquella brutal sátira sobre la autoridad, suspendida después en toda España.

Bajo el patronazgo universitario, en el Estable (TEU, TEI o Teatro de Cámara, según el momento), dirigido por Hormigón y Cariñena, y con actores como los hermanos Anós, Pilar Laveaga, Luisa Gavasa y otros, vimos representar, cuando la autoridad lo permitía (y a veces, cuando no también), a clásicos y modernos, pero siempre críticos, con una visión

marxista de los acontecimientos históricos: *Colón o la idea universal del barco, El molinero de Sanssouci, Los mercenarios, El médico fingido...*

Si la vida cultural de la época permitía disfrutar de buenos momentos, la vida académica se presentaba con menos alicientes. La Universidad de finales de los sesenta y principios de los setenta no era el lugar más propicio para alcanzar las expectativas que, como estudiantes, pudiéramos tener, pero tampoco hay que dejar espacio a la duda, también fueron buenos años para acceder al conocimiento y para nuestra formación como ciudadanos, todo lo necesario para llevar adelante con dignidad la dedicación posterior a las, entonces, enseñanzas medias. De todo esto algo o mucho debemos a algunos de los profesores que tuvimos, y de los que hablábamos con frecuencia una vez que habíamos iniciado la carrera profesional.

El estamento académico que había constituido la Facultad de Letras del franquismo nos ofreció poco, con alguna excepción. Los viejos catedráticos emprendían su retirada y se iniciaba una natural transición. Los ecos del buen hacer académico de alguno de ellos los pudimos percibir en sus obras escritas, pero ya no en su docencia magistral. Lentamente, en precarias condiciones, una nueva generación abría el horizonte. Y en medio una rara avis, Juan José Carreras, iluminado, creíamos entonces, por otros aires universitarios, aunque más tarde descubrimos que sus méritos eran propios y las formas extranjerizantes no eran más que un divertido esnobismo que le encantaba representar, a la vez que, quizás, le justificaba.

También tuvimos la suerte, como alumnos, de disfrutar de las enseñanzas de profesores que dejaron su huella en nosotros. Recordaremos, y los motivos siempre son diferentes, a Carreras, Barandiarán, Borrás, Frutos, Azpeitia, Fatás, Cacho, Torralba... A ellos debemos agradecer alguna de las experiencias más notables de toda la carrera: las clases del profesor Carreras en primero de comunes (empezaban en la teoría política del Renacimiento, seguían extensivamente e intensivamente en la Revolución francesa y culminaban en el periodo de entreguerras introducido por la República de Weimar), o la asistencia a las clases que impartía de historia

de Francia e Inglaterra a los alumnos de las filologías respectivas. O la visión del arte desde una perspectiva sociológica a la que nos abrió Gonzalo Borrás, o la organización de un seminario de sociología sobre actividades políticas de los estudiantes de Zaragoza a cargo de Juanjo Vázquez en el seno del Departamento de Filosofía con todos los parabienes del profesor Frutos, cuyos resultados fueron publicados en varios artículos en *Aragón Exprés* y en el que también nos encargamos de editar a ciclostil y difundir la separata política del II Informe FOESSA, eliminada por la censura.

Leímos mucho, más por nuestro deseo de saber que por exigencias del guión académico, y muy deprisa. Literatura, historia, filosofía, sociología, política..., clásicos y modernos: asimilamos lo que pudimos. Nuestro débil armazón intelectual, poco fortalecido por la Academia, tardaría un tiempo en asentarse y consolidarse. No importaba, seguíamos leyendo. No se puede olvidar la sensación, con 17 años, de tener entre las manos *El príncipe*, de Maquiavelo, en la edición en papel biblia del Fondo de Cultura Económica, nuestra primera lectura de alta política, un trasgresor a pesar de la distancia histórica, para la cultura nacional-católica del régimen.

En el mismo sentido, la Facultad nos puso en contacto con los que parecían ser los filósofos más jóvenes del momento, por más que estuvieran a punto de alcanzar lo que ahora se llama la tercera edad. Sus ideas y la resonancia que tuvieron en el movimiento estudiantil de todo el mundo llegaron también a nosotros. Se trataba de Marcuse, de Fromm, de Althusser, hoy bastante olvidados, o de Reich, más olvidado aún pero en el que poníamos auténtico empeño en entender. De todas formas valoramos la influencia de obras como *El final de la utopía* o *Eros y Tánatos*, en las ilusiones que los estudiante teníamos en construir un mundo diferente del que había salido de la Segunda Guerra Mundial (y, desde luego, de la nuestra); o *El miedo a la libertad* o *El arte de amar*, para superar la enajenación en la que se podía caer, con cierta ilusión, todo hay que decirlo, en la sociedad de consumo que íbamos conociendo.

Parecido empeño invertíamos en introducirnos en el marxismo, nos interesaba por igual como teoría científica y como análisis político. Algún

libro de Marx apareció en las ediciones de bolsillo, otros se conseguían de modo diferente. Leímos *El capital*, pero Juan José Carreras decía que los fundamentos estaban en los *Grundrisse*, dos gruesos tomos de Siglo XXI (en este momento siguen escudriñando nuestra escritura desde la estantería): nos tuvimos que poner a la tarea.

También admirábamos y seguíamos a los grandes dirigentes estudiantiles de sociedades más desarrolladas que la nuestra y con problemas similares en muchos aspectos: Rudi Dutschke (todos teníamos un jersey de rayas), Daniel Cohn-Bendit (*La revolución y nosotros que la quisimos tanto*, un libro de culto generacional que aún está en nuestra biblioteca); o líderes de la lucha por los derechos civiles, como Angela Davis o los Panteras Negras, conectando con la agitación que se vivía más allá de nuestras fronteras. *We shall overcome...*

Insistiremos en la idea de que el franquismo tenía los días contados y se resquebrajaba aunque lo notáramos escasamente. Los golpes que asataba periódicamente a la Universidad eran contundentes y la oposición que desde ella se ejercía tenía una versión que se basaba en excesivas organizaciones de masas y de partidos que parecía que tuvieran como objetivo principal hacerle la vida imposible al PCE, dicho esto desde la perspectiva de los Comités de Estudiantes Revolucionarios de Zaragoza (CERZ), una de esas organizaciones de masas estudiantiles muy bien implantada en nuestra Universidad. A la reflexión que desde finales de los cuarenta llevaban los comunistas españoles se respondía con la crítica radicalizada desde las organizaciones marxistas-leninistas, trotskistas, maoístas o albanesas que habían surgido en el contexto internacional de los años sesenta y setenta. La mayor parte de los estudiantes vivían estas cuestiones y otras más trascendentes con gran distancia y despreocupación. Pero otros mantuvimos siempre la ingenua idea de que la universidad era un pequeño mundo de izquierdas y la realidad era lo de menos.

La mañana amanecía con las puertas y el vestíbulo de la Facultad empapelados de grandes carteles, escritos en papel de estraza, convenientemente plegados y preparados para ser colocados en breves segundos, aprovechando un momento vacío de observadores. A media mañana-

na, tras un característico chasquido, el suelo se plagaba de panfletos, hojas volanderas lanzadas hacia lo alto para que se dispersasen al caer (todo tenía su técnica). O las paredes pintadas, no se sabe cuándo (o sí), con aerosoles comprados con el mayor sigilo. En la bajada al bar aparecían los ejemplares de revistas como *Organicémonos*, consigna y portada de la revista de los CERZ que se hacía artesanal y pacientemente con una rudimentaria vietnamita que frecuentemente viajaba con nosotros y en la que llegamos a editar (primero teclear en la máquina de escribir sin cinta en una hoja de ciclostil y luego imprimir, bajo el peso de una botella de vino *Arvín*, que daba perfectamente la medida de la vietnamita y cuya adquisición era más fácil que la compra de un rodillo fotográfico en una de las escasas tiendas de fotografía de la ciudad), aprovechando todo nuestro tiempo de ocio de unas vacaciones de Navidad; un clásico de la literatura comunista, *El fascismo*, de Dimitrov.

Nuestra lucha política trascendía este ámbito para convertirse en un planteamiento vital, la búsqueda de nuevas formas de organización social, nuevas estructuras... Leímos toda la literatura sobre experiencias comunales, los kibutzs judíos, las comunas de Berlín, las experiencias *hippies*..., y organizamos la nuestra, con los límites y prejuicios que ponía nuestra condición pequeño burguesa. Otras sobrevivieron.

Afortunadamente, las ideas democráticas tenían más vías de expresión y de manifestación de lo que se podía vislumbrar más allá del recinto universitario.

Después del tiempo transcurrido quizá no haya sido grande la influencia dejada por todos aquellos filósofos o por el movimiento estudiantil, pero las expectativas que abrieron también contribuyeron a darnos algo de fuerza para enfrentarnos a este mundo, cada día más sometido a valores egoístas y perversos.

Podría parecer que lo que menos importaba eran las respectivas especialidades que cursábamos. Pero tampoco era así. En diferentes ocasiones viajamos a los encuentros de historia que organizaba la Universidad de Pau bajo la dirección del profesor Tuñón de Lara, auténticos congresos sobre los estudios de historia contemporánea que se hacían dentro y fuera

de España, abiertos a diferentes escuelas y tendencias. Allí se daban cita profesores de las más variadas universidades presentando las investigaciones más novedosas, al margen de la oficialidad del franquismo y de la propia Universidad española. Estos encuentros permitían el acceso a una bibliografía que bien podíamos perder en la frontera (la policía debió de llegar a tener una magnífica biblioteca de ciencias sociales); más adelante ya pudimos adquirirla en librerías como Pórtico o Hesperia, e incluso lograr, con gran tesón, su devolución cuando los tiempos cambiaron. La experiencia era realmente interesante y nos permitía acceder a lo que en nuestros lares estaba absolutamente prohibido, como ver la película *El último tango en París*, donde, cuando se encendió la luz encontramos a un buen número de conocidos: toda la delegación zaragozana en Pau.

También nos íbamos formando, paralelamente a la vida académica reglada, con otros recursos interesantes que se ponían a nuestro alcance. Una bibliografía de contenido científico se había ido abriendo camino en las editoriales españolas de referencia; así, nuestra generación tuvo acceso a obras que facilitaban entender la historia de España como una ciencia social. Otras obras se podían conseguir en esas fugaces salidas al «extranjero» (las papelerías y la tiendas de periódicos de Hendaya situadas en el Boulevard de Gaulle mostraban en sus escaparates los libros que nosotros buscábamos), o en la trastienda de alguna librería local. Conocimos pronto a Raymond Carr (hoy sigue estando su obra en las librerías con una actualización de Juan Pablo Fusi); y las versiones de la república y la guerra civil de los hispanistas, de todas las tendencias: Gabriel Jackson, Stanley Payne, Hugh Thomas (a través del cual conocimos una versión diferente de la guerra civil), o Vernon Richards, o Pierre Broué y Emile Témime, sobre la trascendencia del anarquismo y el marxismo en la república y en la guerra civil; o del propio Tuñón de Lara, con el que nos acercamos a la historia política de la España contemporánea y de su movimiento obrero.

Resultaría interminable la relación de obras y autores que entraron en nuestras vidas aquellos años y con los que aprendíamos a dialogar y debatir sobre temas que nos han acompañado siempre. La preocupación por

entender nuestra historia contemporánea nos llevó a buscar respuestas en otra serie de libros bien diferentes por la perspectiva política que presentaban y que nos llevaron a construir una imagen romántica de un pasado que no tenía nada de tal, más cuando España había iniciado un camino de desarrollo que poco a poco acabaría acercándola a los países de su entorno. Nos referimos a las obras de José Díaz, Dolores Ibárruri o José Ballejos y otros.

Sería parcial dar a entender que nuestra única preocupación giraba alrededor de la historia contemporánea de España. Muchas veces charlamos con Isabel de unas aficiones que, para ella, eran muy importantes. Isabel tenía auténtico interés personal y académico por un pasado más lejano. Su afición a la Prehistoria, Historia Antigua e Historia Medieval contrastaba con la nuestra. Su mundo intelectual estaba más cerca de Gordon Childe, o de Morgan o Engels, y de los problemas de las transiciones de unas sociedades a otras que de lo inmediato del mundo contemporáneo. Así, entrábamos en detalles sobre el desarrollo de las sociedades primitivas o sobre la imagen de la mujer en las representaciones que las sociedades más antiguas habían hecho de ella, iniciándose muy pronto en uno de los temas que con más atención desarrollaría en su vida profesional. Sus aficiones tenían la virtud de abrir debates con animada participación, en ocasiones vehemente, y no era fácil ponerse de acuerdo sobre aquella preocupación tan propia del momento como era la transición de la Antigüedad al feudalismo o la del Antiguo Régimen a la sociedad capitalista; además estaba la cuestión sobre qué era el capitalismo en la historia, cómo se manifestaba o cuándo podíamos hablar de él y con qué criterio científico, repasando a Julio Valdeón, a José Luis Martín o al mismísimo García de Valdeavellano.

En medio de este panorama, nos encontramos que la primera gran crisis posterior a la segunda guerra que iba a sufrir el capitalismo haría acto de presencia antes de que saliéramos de la universidad, con lo cual se complicaba repentinamente nuestro futuro, si es que no se había complicado ya —así lo veíamos entonces—, con la ley de educación del año 1970 del ministro Villar Palasí.

Si la vida universitaria tenía, a pesar de la oscuridad en la que se vivía, cierta vitalidad, la vida política que nos empeñábamos en llevar adelante tenía, en cambio, riesgos evidentes. Las carencias a las que nos enfrentábamos como ciudadanos eran difícilmente soportables. La estancia en la Universidad estuvo jalonada por una serie de acontecimientos que daban a entender que el franquismo de ninguna manera retrocedería por propia voluntad. El movimiento estudiantil había alcanzado cierto desarrollo alrededor del PCE y de otros grupos y partidos de la izquierda marxista. En menor medida, no les hacía tanta falta, seguían activos los herederos de la Falange y alguna versión nueva del carlismo; y, por supuesto, el mejor invento del régimen, una mayoría silenciosa alejada de todo propósito democrático.

La época trajo alguna novedad de interés que afectó al franquismo y que se tradujo en la pérdida del carácter homogéneo que hasta entonces había exhibido. La ley de prensa facilitó el conocimiento del fraude de Matesa y, a la vez, la aparición y desarrollo de gran número de publicaciones que nos conectaban, por fin, con hábitos democráticos en la prensa escrita. Lo llamativo fue que, simultáneamente, el régimen endureció la represión con el recurso a los estados de excepción para responder a las movilizaciones que se iban produciendo en los sectores más vivos de la sociedad, y la Universidad era uno de ellos, por minoritario que fuera. En el invierno de 1970 asistimos al llamado Proceso de Burgos contra dieciséis acusados de pertenecer a ETA. El juicio ante la jurisdicción militar y las condiciones en las que se produjo la movilización tuvieron como consecuencia no deseada que esta organización pudiera atribuirse cierto apoyo social. Con tal motivo pasaron a ser conocidos algunos de los personajes que, años después, llegarían a desempeñar papeles relevantes en la política democrática española, como Gregorio Peces Barba o Juan María Bandrés, abogados defensores. El eco del encierro de trescientos intelectuales en la Abadía de Montserrat enseguida llegó a todas partes a pesar de la censura, y lo mismo pasó internacionalmente, destacando, por encima de todo, la presión de algunos sectores de la Iglesia católica para que no se ejecutara ninguna de las posibles penas que se pudieran

sentenciar. El momento se vivió intensamente en la Universidad, y las movilizaciones contra la pena de muerte tal vez influyeron en que el dictador renunciara a aplicarlas, a diferencia de lo que haría unos años después, en septiembre de 1975, ya en vísperas de su desaparición física. La idea dominante sobre la ETA durante aquellos años no contemplaba, en absoluto, lo que sería después. Como ejemplo de su deriva recordemos que uno de los condenados a muerte en aquel proceso de Burgos, Mario Onaindía, luego amnistiado, tuvo que vivir bajo su amenaza con guardespaldas los últimos años de su vida, él mismo lo relata en unas interesantes memorias.

Y todo esto tuvo su repercusión en Zaragoza: unas cuantas docenas de estudiantes universitarios fueron detenidos y enviados a la cárcel de Torrero, donde pasarían unas semanas y de donde saldrían con el encargo de vérselas con el Tribunal de Orden Público. La actuación de las autoridades académicas vendría a reforzar la de la policía y los jueces y, al cabo de unos días, los detenidos empezaban a recibir expedientes personales que les ponían en serias dificultades para continuar con sus estudios. La Universidad volvía a dar señales de los tiempos que corrían: una parte de los profesores ignoraron dichos expedientes, pudiendo los alumnos cursar las asignaturas con entera tranquilidad; otros, aparentemente más puestos al día (con esta expresión ya es suficiente), se empeñaron, y lo consiguieron, en impedirles su presencia en los exámenes finales de sus asignaturas, hasta que no se resolviesen o sobreseyesen los casos. El hecho era relevante, las expectativas sobre los estudios estaban tan amenazadas que el empeño de las autoridades académicas hizo posible que alumnos afectados no pudieran acabar sus carreras o tuviesen que cambiar de universidad. Suponíamos entonces, con cierta candidez, que importantes sectores universitarios y sociales estaban hartos del franquismo. La realidad podía ser bien distinta: era el franquismo el que estaba harto de la Universidad y tuvo muchas ocasiones para demostrarlo.

Para evitar la agitación estudiantil, al año siguiente nos vimos sorprendidos con unos horarios descabellados. Se podían empezar las clases a las ocho de la mañana con una asignatura y acabar la jornada escolar,

diez horas después, con la misma asignatura, y todo el programa académico concentrado en dos días en comunes y tres días en la especialidad. En fin, la experiencia no duró mucho, pero es suficiente para hacerse una idea de lo que eran capaces las autoridades académicas, con o sin presión exterior.

La aparición del informe Laguens,¹ en el curso 1973-1974, supuso otro momento memorable en aquellos años, con otra buena colección de expedientes académicos y graves amenazas si los afectados ponían los pies en el campus; difícil por otra parte, ya que la Universidad estuvo cerrada buena parte del año. Aprovechamos aquella circunstancia para dedicarnos a otros atractivos e interesantes menesteres: al teatro. Y montamos una obra de Arrabal, *El triciclo*, que pudimos representar en el salón de actos del Colegio Mayor Virgen del Carmen. Quisimos luego volver a representarla, pero resultó imposible; además de no obtener los imprescindibles permisos gubernamentales, el propio Arrabal decidió que sus obras no se representasen nunca más en aquella España.

Podríamos seguir recordando episodios más o menos divertidos o grotescos de aquellos años (como la implantación del calendario juliano, por ejemplo), pero añadiremos solo uno, que coincidió con uno de nosotros haciendo guardia, cumpliendo su castigado servicio militar, en Rioseta. Era diciembre de 1973 y estaba en pleno desarrollo el Proceso 1001, contra los dirigentes de Comisiones Obreras. Aprovechando los vacíos días de fin de trimestre, un grupo de amigos había pasado en tren a Francia, con la intención de visitar algunas librerías y a unos conocidos que vivían en el país vecino. El día no resultó ser el mejor para este tipo de excursiones, era el 20 de diciembre de 1973. Esa misma mañana murió en atentado

1 Gerardo Laguens era el nombre de un siniestro funcionario franquista, excombatiente de la División Azul, dedicado a recoger información sobre las actividades políticas de los estudiantes universitarios. Se alimentaba de cualquier fuente, eso significa que investigaba en la Universidad, pero también, o sobre todo, en la policía. A partir de la información recogida, se abrieron bastantes expedientes a universitarios de toda España. La apertura de expediente académico-disciplinario suponía la pérdida del derecho de asistencia a clase, pero no afectaba al derecho de matrícula, de tal manera que se podía, dentro de esos límites, seguir cursando los estudios.

terrorista el presidente de gobierno. A la vuelta, por la tarde y sin tener idea de lo que había pasado, bien pertrechados de literatura censurada, ilegal y clandestina por lo tanto, el grupo fue sorprendido por la policía con un registro a fondo en la frontera. Todos acabaron en un furgón policial que pasó tranquilamente delante del vigilante del puesto de guardia del cuartel, esperando la prometida visita de los amigos que no llegaron. La aventura acabó con una noche en el calabozo comiendo papel cebolla y haciendo desaparecer alguna revista no requisada por la taza del váter y la visita, al día siguiente, al juez de Jaca.

No dejábamos de estar donde estábamos ni de intentar, a pesar de todo, disfrutar de la entonces difícil condición de jóvenes y de estudiantes. Todo lo damos por bien empleado; estas y otras muchas experiencias nos formaron en un sistema de valores al que no hemos renunciado y al que Isabel se entregaba con todo su ánimo, manteniendo siempre sus ideas con aire alegre, por más que aflorasen diferencias de opinión que nos permitían desplegar toda nuestra capacidad dialéctica y en las que, invariablemente, Isabel aportaba su profunda preparación intelectual y su enorme racionalidad. Todo nos ha enseñado a llevar adelante el ejercicio de la profesión con el máximo compromiso y dedicación. De la misma manera, hemos practicado el debate social y político, manteniendo a veces diferentes actitudes y opiniones, siempre respetadas, defendiendo la necesidad de la participación electoral, con pluralidad de opciones, o polemizando, según puntos de vista, sobre inmigración, nacionalismo, o sobre cómo se hizo la transición democrática y con qué consecuencias; o las expectativas no cumplidas de la democracia, o...; para todo ello buscábamos tiempo, nunca desechábamos la posibilidad de un debate animado, sincero y afectuoso y muy provechoso, pues con Isabel siempre se aprendía algo.

Acerca de los significados de una biblioteca

José-Carlos Mainer

Siempre hay quien verá una biblioteca personal como el resultado de la invasión que el mundo exterior hace en nuestra vida privada para complicarla todavía más. Los libros que proliferan responden a otras tantas previas tentaciones que han tensado nuestro ánimo hacia otras cosas: hacia las ficciones que han inventado otros, hacia los acontecimientos que han sucedido en el pasado, hacia las palabras escritas en lenguas que no son las nuestras, o hacia plurales invocaciones para vivir de otro modo y en otros cuerpos. En toda invasión, por más que sea placentera, late un peligro de despersonalización, aunque también la cuestión podría verse exactamente al revés: adquirir y ordenar libros es una toma de posesión que se hace desde nuestro interior y que organiza nuestra existencia en el mundo por modo de anexión. Cada volumen es una conquista personal, un trofeo elegido y disfrutado: una relación de dominio.

En rigor, existen dos tradiciones culturales divergentes respecto a la posesión del libro. La convicción estoica ama la meditación personal de la experiencia, quiere pocos y escogidos libros y recela de la dispersión inherente a los estantes repletos; la creencia ilustrada confía en el saber ajeno de los libros, ansía muchos y concibe la biblioteca como una réplica del universo... La primera está representada en los diálogos que Petrar-

ca tituló *De remediis utriusque fortunae*, en cuyo libro I, el Gozo y la Razón argumentan acerca «Del que tiene muchos libros». Frente al candoroso orgullo que el Gozo experimenta ante sus libros, la Razón apostilla que «algunos los buscan para saber, así como muchos para deleite y vanagloria», que los muchos volúmenes causan «sobra de trabajos y mucha falta de reposo» y que «a unos hicieron sabios y a otros locos, comiendo más de lo que pueden digerir» (aunque también queda claro que la Razón se refiere en sus alegatos a «nuestra perezosa y floja edad», la edad que precisamente los humanistas llamaron *media*). Y es que, como encarece Razón al incauto Gozo, el saber «no lo has de guardar en la librería, mas en la memoria; no en el armario, mas en el entendimiento; que de otra manera, el que más gloria tuviese sería el librero que los vende o el arca do se guardan». No mucho mejor es la opinión que, a propósito de la ambición de saber, ocupa el diálogo siguiente, titulado «De los que escriben libros»: si lo hacen, arguye la Razón, es por reprobleable vanidad y pocas veces por aumentar el caudal del buen conocimiento (he citado los textos de Petrarca por la traducción castellana clásica de Francisco de Madrid, que usa Francisco Rico en la edición de *Obras. I Prosa*, Alfaguara, Madrid, 1978).

Esa actitud reminiscente del áspero Eclesiastés («el conocimiento engendra dolor») es la que nos lleva en derechura a un par de sonetos de Quevedo. El menos conocido de ellos lleva en el *Parnaso español*, de Josepe González de Salas, la indicación «Indígnase mucho de ver propagarse un linaje de estudiosos hipócritas y vanos ignorantes compradores de libros», lo que es bastante explícito de suyo. De quien hace así, Quevedo opina que «no es erudito, que es sepulturero, / Quien sólo entierra cuerpos noche y día; / Bien se puede llamar libropesía / Sed insaciable de pulmón librero», aludiendo a la inflamación por hidropesía. Mucho más famoso es el segundo poema que el cuidadoso editor apostilló: «Algunos años antes de su prisión última, me envió este excelente soneto desde la Torre». Se trata del muy famoso que comienza el cuarteto «Retirado en la paz de estos desiertos, / Con pocos pero doctos libros juntos, / Vivo en conversación con los difuntos, / Y escucho con mis ojos a los muertos».

Es un soneto hermoso y muy retórico, basado en el juego de los imposibles (hablar y escuchar a muertos) y en una atrevidísima comparación de música y literatura, que define inolvidablemente el placer de acompañar la lectura y la vida, cuando se refiere a los libros que «[...] en músicos callados contrapuntos / Al sueño de la vida hablan despiertos». Pero lo que aquí me importa es la rigurosa exigencia de parvedad («con pocos pero doctos libros juntos») que contrasta con el abierto elogio de la imprenta que ha permitido el milagro de que los difuntos hablen, ya que ha venido a ser «de injurias de los años vengadora». El poema integra, por tanto, la actitud estoico-cristiana de desconfianza ante los saberes profanos (que nos desvían del más importante, el saber espiritual acerca del propio destino) y la tradición acumulativa y enciclopédica que se abría paso en los albores de un mundo diferente.

Lo cierto es que la invención de la imprenta no había sido muy estimada por los escritores más alquitarados del siglo xv porque temían la divulgación sin tasa de sus escritos, como no lo fue por los inquisidores que vendrían luego, horrorizados por la posible difusión de herejías. Fueron los *modernos* quienes entronizaron las ventajas de la imprenta en la panoplia que aseguraba su victoria contra los *antiguos*, en el marco de la famosa *Querrela* académica que a finales del siglo xvii inauguró la concepción secular y esperanzada del progreso. En sus consecuencias y en otras urgencias políticas pensaba Manuel José Quintana cuando incluyó en sus *Poesías* de 1788 la preciosa «Oda a la invención de la imprenta», que Friedrich Engels apreciaba y que tradujo al alemán. Es un texto rotundo que vinculó al invento de Gutenberg la libertad de los hombres y la lucha contra la oscuridad y la tiranía: «Sin ti se devoraban / Los siglos a los siglos, y a la tumba / De un olvido eternal yertos bajaban». Por eso, a partir de esa toma de posesión crítica del pasado, los libros habían de ser muchos y la biblioteca nutrida se convirtió en uno de los emblemas de la razón. Y los «pocos pero doctos libros juntos» pasaron a ser una añoranza del tiempo del humanismo estoico frente al esplendor de la gran biblioteca. Jorge Luis Borges fue el escritor contemporáneo que hizo de la biblioteca la metáfora de la felicidad y de recordar y saber, la clave del

mundo. No se puede leer sin melancolía el famosísimo «Poema de los dones», que recuerda la simultaneidad de su ceguera y la concesión de la dirección de la Biblioteca Municipal de Buenos Aires que, antes que él, otro escritor ciego, Paul Groussac, había dirigido también. Para Borges, su reino es «esta ciudad de libros», y ahora camina por «esta alta y honda biblioteca ciega» que contiene «Enciclopedias, Atlas, el Oriente / y el Occidente, siglos, dinastías, / símbolos, cosmos y cosmogonías».

El poema está en *El hacedor*, colección de 1960; quince años después, en *La rosa profunda* (1975), hallaremos la composición «Mis libros», donde los invoca porque «no saben que yo existo» pero también porque «son tan parte de mí como este rostro / de sienes grises y de grises ojos / que vanamente busco en los cristales». La respuesta final sobre su propia identidad —«Las voces de los muertos / me dirán para siempre»— fue, sin duda, un implícito homenaje al segundo de los sonetos de Quevedo que se han citado más arriba. Y años más tarde, el ensayista argentino-canadiense Alberto Manguel (que, siendo muy joven, fue lector al servicio de Borges) ha publicado un fascinante ensayo, *La biblioteca de noche* (2007), a propósito de la historia y la organización de las agrupaciones de libros a lo largo del tiempo. El punto de partida es la consideración de su propia biblioteca personal, aquel reducto que, como le sucedía al duque Próspero de *La tempestad* («Me, poor man, my library / Was dukedom large enough», acto 1, escena 2), siempre será el más real de nuestros ducados posibles. Y a partir de ahí, el texto de Manguel se despliega en la consideración de las diferentes metáforas que la acumulación de libros nos ha propuesto: la biblioteca como revelación del orden; la biblioteca como forma, asociada a los edificios y artilugios singulares que la contienen; la biblioteca como modo de identidad, personal o colectiva...

Parémonos por un momento en esa dimensión más solemne de la junta de libros. Una «Biblioteca Nacional» está destinada a ser un *lieu de mémoire* colectivo, pero ¿una biblioteca particular no puede ser también un monumento y un resumen de quien la formó? Esto nos llevaría a hablar de las cosas que escritores o intelectuales concibieron como símbolos de su personalidad y su preeminencia, desde que estos gremios lograron su

autonomía y su fulgor sociales a mediados del siglo XVIII. En España no fueron muchos, y siempre tardíos, quienes concibieron su morada como una manifestación escénica de su vida intelectual. San Quintín, la villa de Galdós en la bahía santanderina, no ha resistido la desidia y la inquina municipales y hoy es una ruina; buena parte de sus libros y unos pocos de sus muebles —además del espléndido retrato que le hizo Sorolla— están a buen recaudo en la casa-museo del escritor, que fue la de su nacimiento y está en Las Palmas. La casona de Itzea, la de Pío Baroja y su familia, resulta, con mucho, la más significativa y rica de intenciones al superponer además los recuerdos de Ricardo y Carmen Baroja, y también los de Julio Caro Baroja; porque la de Unamuno no era de su propiedad, sino de la universidad salmantina, que ha tenido el buen gusto de consagrarla a su memoria. En el ámbito hispánico, quizá el caso más ilustrativo sea el de Alfonso Reyes. La «Capilla Alfonsina» fue el nombre que dio Enrique Díez-Canedo a la casa del escritor y erudito mexicano. Cancelada en 1939 su etapa de diplomático al servicio del gobierno de su país, Reyes acomodó en ella sus muchísimos libros y logró una biblioteca que incluía un domicilio, y no al revés, como suele ocurrir (desde 1972 forma parte del Patrimonio Nacional mexicano y sigue prestando servicios a los estudiosos).

La biblioteca de Isabel Mainer no llega a tanto, pero se extiende por dos amplias habitaciones de la que fue su vivienda: un despacho en el chaflán de la casa y otro algo más pequeño. Pero, como es tendencia natural en los lectores irrepresibles, era frecuente ver pequeños conjuntos de libros en los rincones mejores para la lectura, huídos provisionalmente de las estanterías como si estuvieran dispuestos a colonizar nuevos espacios: una mesa baja que servía al tresillo del salón, donde los libros se mezclaban con los periódicos del día, las revistas que habían llegado y hasta alguna notificación del banco todavía sin abrir, o la siempre propicia mesilla del dormitorio donde un volumen se superponía al ya leído. La suya es una colección de libros en la que domina el signo profesional de la Historia, por supuesto, pero no de forma exclusiva. Y en cualquier caso, su estratigrafía (una biblioteca tiene siempre algo de geología que se trans-

forma y consolida permanentemente para volver a empezar a desordenarse) revelan las tendencias generales y las opciones personales de quien formó —por usar las palabras de Próspero— aquel ducado de papel a partir de los años setenta.

El estrato más profesional y académico está marcado por la temprana dedicación a la Prehistoria y la Arqueología, su primer descubrimiento en la zaragozana Facultad de Letras donde llegó tras abandonar el Curso Selectivo de Ciencias. Si la Universidad de finales de los setenta hubiera sido algo más generosa con sus buenos graduados, puede que Isabel Mainer hubiera sido una excelente prehistoriadora, porque le interesaban —y le siguieron interesando siempre— los vestigios materiales de la cultura y la incitante proximidad de lo histórico a lo antropológico, ingredientes que se dan, como en ningún otro paradero, en esos barrios de la historiografía. Pero la ruptura con la Universidad como horizonte de trabajo supuso también el voluntario corte personal con la dedicación elegida. Y así, el otro estrato profesional que se destaca nos habla, sin embargo, de un interés sobrevenido al hilo del ejercicio como docente de enseñanza media, que se fue haciendo dominante en los dos o tres últimos lustros: la exploración de la didáctica de la historia que se afianzó al participar tan activamente en el grupo Fedicaria. Y un tercer sedimento bibliográfico profesional, me parece que el más reciente, se refiere a su interés por el feminismo: brotó, por supuesto, de su condición de mujer inquieta, pero también de otra necesidad pedagógica, al advertir la urgencia de explicar debidamente la confrontación de sexos a varias promociones de muchachas y muchachos malcriados, no muy sobrados de curiosidad pero herederos fieles de todos los prejuicios patriarcales de la sociedad española. Los dos estantes correspondientes incluyen síntesis clásicas como la *Historia de las mujeres. Una historia propia*, de Bonnie Anderson y Judith Zinsser, y la *Historia de las mujeres*, dirigida por Georges Duby y Michelle Parrot, pero se advierte muy bien que ese apartado estaba en manifiesto crecimiento...

Isabel llegó al campo de las humanidades en un momento de convalecencia de las grandes crisis epistemológicas de los sesenta, cuando el

estructuralismo y la semiótica empezaban a ser disciplinas menos iniciáticas y algo más amenas y cuando en los dominios del marxismo, cerrado el episodio del dogmatismo althusseriano, se prefería una andadura más imaginativa que, en muchos casos, remitía al propio Marx juvenil. Cundían entonces los libros de intervención directa, pero también circulaban las síntesis innovadoras. Y en España, siempre obligada a tomarse el café antes de la sopa, el decenio de los setenta significó la reorganización y modernización de los estudios humanísticos nacionales, largo tiempo aplazada. Lo que a primera vista pudiera parecer por parte de su dueña una selección ecléctica de bibliografía, en la España de la primera transición tenía otro sentido: los lectores tenían (teníamos) que rellenar vacíos, transitar de los modelos caducos a los nuevos y perder, de paso, mucho pelo de la dehesa. Por eso, la biblioteca de Isabel Mainer registra agrupaciones de libros cuya proximidad solamente se explica satisfactoriamente por el momento histórico en que muchos los leyeron a la vez. Esa es la razón; no faltan en los estantes los protagonistas de una ardorosa polémica intelectual sobre la esencia de España que remite a los años 1948-1960 y que tuvo como marco el exilio español, y también sus ecos en el interior: allí están la última edición actualizada de *La realidad histórica de España*, de Américo Castro, y *España. Un enigma histórico*, de Claudio Sánchez Albornoz, en edición mexicana y argentina respectivamente. Uno y otro autor procedían del veterano Centro de Estudios Históricos de 1910 y, por ende, de su interesante amalgama de positivismo e idealismo: el primer autor provenía de la escuela filológica «nacional» de Ménéndez Pidal; y el segundo, del esfuerzo de historiografía de las instituciones medievales que remitía a la venerable obra y persona de Eduardo de Hinojosa. Y uno y otro confrontaron interpretaciones de fondo común pero de llamativa divergencia práctica: Castro mostraba una unidad de España y lo español que se había forjado tardíamente a contrapelo de la angustiosa pugna de una «casta» —la de los cristianos viejos—, decidida a desplazarse hacia las tinieblas exteriores cualquier forma de disidencia, obedeciendo así —aunque no lo supiera— los principios de exclusión propios de las religiones semíticas. Según sus apasionantes tesis, «la realidad de

España» era un acto de voluntad colectivo que data de los siglos xv al xvii, cruzado de signos de intolerancia y apasionamiento, aunque poblado de algunos momentos de lucidez desesperada y de heroico disimulo. Para su contrincante, nada era así; y la conciencia española había discurrido idéntica a sí misma, aunque entre conflictos y violencias, segura de habitar un solar y un pasado común, revalidado por el largo esfuerzo de identidad que supuso la Reconquista.

En la inmediata vecindad de la polémica, Castro-Sánchez Albornoz se emplaza, sin embargo, un importante bloque de estudios menos idealizantes y ya clásicos, todos editados por el mexicano Fondo de Cultura Económica, que nos recuerdan los años oscuros del franquismo, cuando Buenos Aires o México tomaron el relevo de lo mejor de la edición académica. Allí está el volumen de Marcel Bataillon, *Erasmus y España*, que desde 1937 ha venido señalando la importancia y el fracaso de un cristianismo diferente que llegó a identificarse con parte de la trayectoria política de Carlos I pero que acabó muy pronto, víctima del oscurantismo ortodoxo. A su vera, encontramos la madrugadora síntesis de otro hispanista benemérito, Jean Sarrailh, *La España ilustrada en la segunda mitad del siglo xviii*, que dictó por muchos años la pauta de los estudios sobre la esperanzada época de Carlos III y sobre las sombras de la de Carlos IV, y luego el trascendental libro de Fernand Braudel, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, primera arribada de la escuela de *Annales* al mundo hispánico, que nos mostró la dimensión económica e internacional de una apolillada leyenda heroica de luchas entre la cruz y la media luna, con América al fondo. Pero al lado de estos clásicos, la importante serie española de la Editorial Siglo XXI de España ofrece muestras decisivas de la nueva historiografía de los setenta: allí está el desmitificador libro de Bartolomé Clavero sobre la institución y secuelas del mayorazgo en el mundo castellano, la completa monografía de Joseph Pérez sobre la guerra de las Comunidades y los madrugadores estudios de Manuel Tuñón de Lara sobre la política del siglo xix, que llevan fecha editorial de 1971.

Aquel había sido el primer año en que Tuñón había convocado a los entonces jóvenes historiadores españoles en la hospitalaria y diminuta

Universidad de Pau y del país del Adour. Y aquellos seminarios se expandieron en sucesivas primaveras, unas veces gélidas y otras risueñamente soleadas, por las funcionales aulas del centro académico y los bonitos salones o la acogedora terraza de la Brasserie La Coupole (ya desaparecida), de la plaza Clemenceau. Isabel Mainer no tomó parte en aquellas convocatorias, pero su biblioteca no resultó ajena al fenómeno editorial que, en la segunda mitad de los setenta, supuso la figura de aquel divulgador apasionado e imaginativo, carismático e infatigable que fue Manuel Tuñón de Lara, un hombre cuyo corazón estaba con la historia que los franceses llamaban preventivamente *événementielle* («de acontecimientos»), pero cuya inteligencia estaba fascinada por las estructuras y los conceptos. El resultado de esa fecunda tensión fueron síntesis que ilustraron muchos inolvidables catálogos, todas presentes en la biblioteca de Isabel: el de la barcelonesa Laia, donde fueron a parar sus dos utilísimos panoramas españoles de los siglos XIX y XX; el de Taurus, que le publicó *El movimiento obrero en la historia de España*; el de Tecnos, que reeditó tantas veces su *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, y el de Labor, donde dirigió una *Historia de España* que apareció en los inicios de los ochenta.

La trayectoria editorial de aquella ambiciosa *Historia* no fue, ni de lejos, lo que Tuñón esperaba como una consagración académica que se sumara a la popularidad que su obra y su persona suscitaban. Y no fue ajeno al triste destino de sus tomos el paso de la Editorial Labor a un grupo empresarial vinculado al Opus Dei que obstaculizó la difusión del volumen XI, *Transición y democracia*, en el que Tuñón había puesto grandes esperanzas pero que contenía algunas expresiones poco piadosas para el fundador de la obra, Monseñor Escrivá, entonces en trance de su vertiginosa y no poco rocambolesca canonización. Los tomos negros de la obra ocupan, por supuesto, buena parte de un estante.

La biblioteca de Isabel Mainer recoge, empero, testimonios mucho más explícitos de las referencias de la lectura progresista de estos finales de los setenta y comienzos de los ochenta. Muchos están vinculados a la barcelonesa Editorial Laia, cuya orientación estaba muy marcada por el

entonces rozagante e imaginativo PSUC (Partit Socialista Unificat de Catalunya, los comunistas catalanes): entre ellos, el título más destacado y significativo es el que acoge los tres volúmenes de *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, de E. P. Thompson, un descubrimiento del infatigable Josep Fontana (que lo presentaba en un preliminar entusiasta) y uno de los textos fundadores de los *cultural studies* británicos cuando aquel marbete significaba un trabajo militante e innovador y no un conglomerado temático de exotismos y marginaciones, como fue en la época de su esplendor norteamericano (iniciado en la era Reagan). Sabedora de que la primera traducción de Thompson era harto deficiente, Isabel había adquirido las dos versiones de la obra; la segunda, en Editorial Crítica. A esta y a la primera Editorial Ariel, la de Alexandre Argullós y Josep Calsamiglia, y la de los inolvidables ensayos de Ariel Quincenal, corresponde otro tramo muy significativo de esta biblioteca historiográfica: allí hallamos volúmenes del economista Carlo M. Cipolla, los espléndidos libros teóricos de Josep Fontana (desde *Historia: análisis del pasado y proyecto social* hasta *La historia de los hombres: el siglo xx*, pasando por el desmitificador *Europa ante el espejo*), un clásico de los sesenta como *El fracaso de la industrialización en España* (de Jordi Nadal) y una amplia muestra de los estudios de Eric H. Hobsbawm, quizá el nombre más repetido en esta parte de la biblioteca. Y no sin motivo... Pero también se encuentran colecciones que, en algún momento, fueron herramientas importantes para quienes concebían la enseñanza de la historia como algo más que unas listas yertas de acontecimientos o unas conceptualizaciones rígidas: las modestas *Bases documentales de la España contemporánea*, compiladas por un equipo en torno a María Carmen García-Nieto y Javier Donézar, fueron una serie que nadie ha vuelto a reeditar pero que oxigenó las clases de historia en muchas universidades a comienzos del decenio de los setenta. Y allí están sus tomos de —gran— tamaño y tipografía poco gratos, obra de la desaparecida Editorial Guadiana, que se eclipsó a la vez que las ambiciones políticas de los hermanos Camuñas, que fueron sus promotores. A su lado, las series completas de la Nouvelle Clío, en las tradiciones de Editorial Labor, y una nutrida representación de la espléndida

Biblioteca para el Hombre Actual, que Guadarrama editó y tradujo en España, nos recuerdan la huella de dos esfuerzos paneuropeos que entre 1968 y 1975, cuando tan lejos estábamos de la Europa política, significaron mucho para los lectores universitarios españoles.

La retórica envejece con rapidez y ha corroído irremisiblemente eufóricas expresiones como la «historia, arma de clase», o como «historia militante». Pero conviene recordar que tales cosas fueron la expresión campanuda de una convicción más profunda y cierta: nos dedicábamos a la historia del pasado (lejano o inmediato) para entender mejor las raíces de nuestro presente y para no conformarnos con cualquier futuro. Y, en resumidas cuentas, para explorar los desajustes de toda la secuencia temporal que habitábamos por entonces: las decepciones y melancolías que la Transición nunca apaciguó del todo y, a finales de los noventa, cuando no nos habíamos reconciliado aún con aquellos días, el pavoroso regreso de los prejuicios, la prepotencia y los dogmas de unos intereses reaccionarios que parecían casi olvidados pero que venían otra vez de la mano de algunos periodistas de moral dudosa, de algunos prelados combativos y de una petulante generación de nuevos halcones del Partido Popular. Ha de ser la historia científica y no una difusa memoria colectiva lo que nos defenderá del pasado que regresa. Y la biblioteca de Isabel Mainer registra también las fuentes de un disenso global que tuvo como marco estos años: allí están los volúmenes del Seminario de Investigación para la Paz, editados por el grupo zaragozano del Centro Pignatelli, y las colecciones de revistas como *Historia Social*, *Ayer* y la más cercana, más suya, *Con-ciencia Social*.

Cuando montó su domicilio propio en un piso de la casa familiar, no trasladó un armario de su cuarto que albergaba notas tomadas para su tesis de licenciatura y apuntes universitarios y que además estaba decorado con pegatinas de todas las movilizaciones políticas de 1973-1980, que había recogido cuidadosamente: apoyos a la democracia en Chile y en los demás países americanos, campañas contra las centrales nucleares, contra el trasvase del Ebro a tierras del Mediterráneo o contra la especulación urbana, logotipos de todos los partidos de izquierda que florecieron

durante los primeros años de la democracia y convocatorias de mítines y fiestas. Isabel renunció al armario ilustrado, que allí seguía, pero no a su pasado personal. Por entonces debió de adquirir también —y pasaron luego a su biblioteca— las colecciones que habían jalonado los primeros esfuerzos del aragonesismo político, que tuvo un carácter eminentemente cultural, quizá mucho más crítico y desmitificador que en otras partes: en su biblioteca hay volúmenes de las colecciones Aragón, de la Librería General zaragozana, y de la Colección Básica Aragonesa, de Guara Editorial, al lado de los tomos en símil piel de la *Gran enciclopedia aragonesa* y de la *Enciclopedia temática de Aragón*, que para muchos fueron el sacramento de una identidad progresista regional. Por razones profesionales, los consultaba a menudo; por esos mismos motivos pero también por el puro placer de hacerlo, frecuentaba los volúmenes de la sección de historia del arte, bastante nutrida. No faltaban las obras capitales y clásicas: entre ellas, gustaba mucho de *El arte y el hombre*, la enciclopedia dirigida por René Huyghe a principios de los sesenta, que supuso la divulgación de la nueva historia humanística de la expresión artística. Y aquí y allá, se agrupan en los estantes los catálogos de exposiciones memorables que había visto: por ejemplo, el de *Goya y el espíritu de la Ilustración*, del Museo del Prado en 1988, comisariada por Manuela Mena; y el de la multitudinaria muestra de *Velázquez*, en el mismo lugar y en 1990, cuyo libro incluía dos preciosos estudios de Alfonso Pérez Sánchez y Antonio Domínguez Ortiz; además del espléndido y detallado catálogo establecido y comentado por el zaragozano Julián Gállego. Y muy cerca veo el libro en dos tomos con que se conmemoró la esperada restauración de la Aljafería, al lado de los otros dos que Gonzalo Borrás dedicó al arte mudéjar en Aragón. Y en las inmediaciones, una decena larga de volúmenes sobre el arte románico, publicada en la serie *La Nuit des Temps*, de Zodiaque, cuyo tomo aragonés habían escrito Ángel Canellas y Ángel San Vicente.

Todo esto nos desplaza del lado profesional a aquel otro que, sin abandonar la exigencia intelectual, tenía mucho más de disfrute. En la biblioteca «visible» no sobrevivía nada de sus lecturas infantiles o juveniles; no renegaba de lo que había sido —y pocas personas eran más celo-

sas guardianas de los recuerdos del pasado familiar y de las amistades añosas—, pero no lo inmiscuía en el presente. Con una excepción: los estantes de una biblioteca siempre son albergue propicio de alguna fotografía enmarcada, de algún recuerdo de viaje o de algún objeto insólito o curioso del que nos negamos a desprendernos. Y la librería de aquella viajera impenitente llenaba algún hueco con objetos de cerámica popular, fotos, *souvenirs* y hasta una colección de los cabezudos zaragozanos en barro policromado...

Al fin y a la postre, Borges siempre tiene razón y nuestros libros trazan el perfil más seguro de nosotros mismos. Por eso es tan inevitable hablar de esos objetos como hacerlo, ya al final, de los libros de lectura más personal que también llevan el signo de su época y de su propietaria. No apreciaba nada la nueva novela histórica, tan a la moda, pero sí hay abundantes muestras de la narración de ese signo escrita en los años 1950-1970, cuando la arqueología superficial cedía paso a la hipótesis psicológica atrevida: están los títulos mejores de Marguerita Yourcenar, empezando por *Memorias de Adriano* y *Opus nigrum*, al lado de relatos de Robert Graves, de nuestro Ramón J. Sender y de Amin Maalouf. La pasión de leer la historia en forma de novela le había hecho comprar los títulos mayores de *El laberinto mágico*, de Max Aub, en la benemérita edición de Alfaguara, que lo rescató para muchos del olvido. Y es que fue una lectora de novelas esencialmente: adquirió muchas cuando Editorial Bruguera creó la irrepetible colección Libro Amigo a finales de los setenta, con sus ediciones en rústica, de mal papel pero cubiertas llamativas, que fueron la base de muchas bibliotecas personales de entonces. Entre aquellos lomos grises advierto, repetidos en alguna ocasión, los nombres de Heinrich Böll, de Leonardo Sciascia o de Virginia Woolf, de Carmen Martín Gaité, Manuel Vázquez Montalbán o Terenci Moix, que también están representados en ediciones de mayor rango y precio.

Desde cualquiera de los dos aposentos de los libros podían oírse los discos de vinilo o los compactos que se reproducían en el equipo sonoro del cercano salón-comedor. No eran muchos; y los menos de ellos, de música moderna: había unos pocos tributos a los gustos de su generación

(música hispanoamericana, algo de autores-cantantes franceses o italianos...) pero, sobre todo, música clásica que le gustaba escuchar en los últimos meses, cuando la fatiga apenas le daba para leer alguna novela policiaca prestada o ver una película en la televisión. Abundan los discos de Bach, Beethoven, Haydn o Schubert, las escogidas óperas italianas y, sobre todo, los de Mozart, cuyo *Concierto para piano y orquesta número 21* (K. 467), tan melancólico en su andante, nos hacía poner muy a menudo, cuando ya le costaba ir del sofá al vecino aparato. Una avería en el reproductor de vídeos le impedía proyectar los que había ido grabando de la segunda cadena de la televisión pública, o del programa-debate de José Luis Garci, cuando las emisoras todavía no consideraban punto menos que un delito de lesa audiencia el proyectar películas anteriores a 1970 y más todavía si estaban en blanco y negro. Había grabado sobre todo lo que hoy llamamos «clásicos» europeos y americanos (lo mismo John Ford que Fritz Lang, Stanley Kubrick que Billy Wilder), y entre tanto, alguna que otra vez revisaba los nuevos discos digitales que se acomodaban en la estantería baja del mueble que soportaba el televisor: los últimos que debió volver a ver correspondían a *Los cuatrocientos golpes*, de Truffaut; *Amen*, de Costa Gavras; *Hola, ¿estás sola?*, de Iciar Bollain; *Bowling for Colombine*, de Michael Moore; *Una jornada particular*, de Ettore Scola, y *Go West*, de Buster Keaton, la película de 1925 que había inspirado poemas de Lorca y de Alberti. No era una mala selección. Formaba parte —al lado de las visitas de su familia y de sus amigos— del mundo forzosamente limitado que ya habitaba: imágenes de cine, sonidos armoniosos, ilustraciones sobre páginas satinadas, letras que componían sentidos en los libros. Todo ello nos habla de su curiosidad infatigable pero también nos la define en sus preferencias. Y delimita el hueco afectivo y moral que dejó en quienes la conocimos.

Aquella generación

Pedro Rújula

Ce n'était pas seulement leur savoir que ces professeurs partageaient avec nous, c'était le désir même du savoir!¹

No es fácil explicar lo que aquella generación significó para unos jóvenes como nosotros con sus referencias puestas en el mundo rural. Iniciar la enseñanza secundaria era «bajar al Instituto», una expresión que sonaba en nuestros oídos como una promesa imprecisa pero repleta de expectativas. Esto lo deducíamos más de la consideración que arrancaba nuestra nueva condición de bachilleres entre las gentes de nuestro entorno que de tener la más mínima conciencia de saber a dónde dirigíamos nuestros pasos. «El Instituto», que así era como se llamaba al Instituto de Bachillerato Cardenal Ram, de Alcañiz (porque no había ningún otro en todo el Bajo Aragón turolense y, por lo tanto, no había ningún riesgo de confusión), respondía a su vocación de centro enclavado en la periferia rural aragonesa. Pero esto nosotros no lo sabíamos, porque estando en Alcañiz, mejor dicho, en la ciudad de Alcañiz, creíamos habitar el corazón

1 Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, París, 2007, p. 268.

mismo del mundo civilizado. Estábamos absolutamente convencidos de que no podía haber nada mejor. Allí queríamos crecer, vivir y, seguramente, aunque aquello no estaba entonces entre nuestras principales preocupaciones, llegado el momento, también morir.

Situado en una hondonada, entre el río y la ciudad, el instituto exhibía entre campos plantados de árboles frutales su íntima conexión con el territorio. Hasta él concurrían gentes de toda la Tierra Baja que se desplazaban diariamente en autobús, y en sus aulas se confundían las voces mayoritarias en castellano con el sonido inequívoco del catalán coloquial de las gentes procedentes de Matarraña. Aunque el centro había sido creado en 1950, aquellas modernas instalaciones levantadas en los terrenos del Campo de Prácticas se habían inaugurado hacía muy poco, en 1971. Se trataba de un edificio blanco, de tan solo dos plantas y con numerosas ventanas al exterior, a través de las cuales podían verse los campos que abrazaban el perímetro de su planta quebrada. Al atardecer, el sol inundaba los pasillos, y la luz que atravesaba las celosías de aluminio con forma de hexágono teñía todo de un color anaranjado que dotaba a las horas finales del día de una atmósfera irreal.

En los bancos de aquellas aulas estaban sentados un buen número de hijos de la localidad procedentes de dos centros que competían en el imaginario alcañizano por reproducir a sus vástagos: las «nacionales» y los escolapios. En nuestro pequeño universo, el primero pasaba por aportar estudiantes de marcada condición popular, mientras que los discípulos de la orden fundada por José de Calasanz se preciaban de tener una clientela más acomodada, aunque existían numerosas excepciones a la norma. En definitiva, unos muchachos que procedían de familias de funcionarios, trabajadores autónomos, gentes del pequeño comercio y de los servicios, y algún agricultor que casi siempre tenían en común el que en sus casas había muy pocos libros y donde era inusual que alguien antes hubiera tenido la oportunidad de asistir a un instituto. Gentes despiertas, algunos francamente capaces, pero que no estaban particularmente interesados en lo que allí se ofrecía o, mejor, para quienes muchas cosas de las que les preocupaban no se encontraban precisamente en el interior de un

aula. No voy a decir que no hubiera conciencia de la importancia que para nuestro entorno tenía el hecho de hallarnos estudiando en el instituto. De hecho, cada vez que se presentaba la ocasión, capitalizábamos con gestos graves nuestra condición de «estudiantes», pero sería un error considerarnos conscientes de estar atravesando y asumiendo la responsabilidad de una etapa crucial. ¡Eran tantas las cosas que nos pasaban desapercibidas, y tan hermosa la condición de sabernos privilegiados retoños en medio de aquel dorado microcosmos bajoaragonés!

La dinámica del instituto no era demasiado intensa. Los horarios de mañana y tarde hacían que las jornadas empezaran tarde y terminasen pronto. Los alumnos que venían de fuera comían en el comedor del centro, pero el resto volvíamos a nuestras casas, con lo que realizábamos dos veces al día el mismo trayecto a través de las extrañas escaleras que salvaban el desnivel entre la ciudad y el instituto y atravesando los campos de frutales por un pequeño camino que permitía acortar el recorrido. Ejercían como conserjes miembros retirados de las fuerzas de orden público, lo que, teniendo en cuenta que nos encontrábamos en los primeros años del postfranquismo, condicionaba mucho su concepto de lo que era la función pública, mucho más próximo a la idea de control que a la de servicio.

El profesorado estaba experimentando un proceso de sustitución que nosotros percibíamos en dos claves, una vital y otra ideológica. No hizo falta mucho tiempo para que nos diéramos cuenta de que, entre los docentes del centro, había un grupo bastante identificado generacionalmente que se encontraba en el tramo final de su carrera profesional. Generalmente llevaban bastante tiempo viviendo en Alcañiz y estaban vinculados al equipo de profesores de la etapa de Sara Mainar, que fue la figura central del Instituto durante más de treinta años, a lo largo de los cuales el equipo directivo apenas había cambiado nada.² Entre el alumnado circulaban rumores sobre la señalada relación de algunos de ellos

2 Pueden seguirse los equipos directivos en José María Maldonado y Cándido Marque-sán, *Instituto de Alcañiz. 50 años de historia. 1950-51 / 2000-01*, IES Bajo Aragón, Teruel, 2000, pp. 68-71.

con sectores del Movimiento, y a todos se los veía como gentes que se habían sentido cómodos dentro de los límites establecidos por la dictadura y, en coherencia con ello, habían desarrollado su trabajo de educadores. Llevados por la inercia docente de viejas fórmulas nos parecían, salvo alguna excepción, una especie que se iba extinguiendo lentamente, no solo por su ausencia de energía, sino también por el evidente envejecimiento de metodologías y contenidos.

Pero, aunque hoy sea importante situar a este grupo para comprender lo que estaba pasando en los institutos españoles de la época, realmente no eran ellos los que entonces llamaban nuestra atención, ya que, de alguna manera, formaban parte del paisaje local. Lo más importante estaba pasando entre los nuevos profesores que comenzaban a venir de fuera. Estos eran diferentes de los que conocíamos, de los de siempre. El mismo proceso que estaba democratizando la enseñanza, y que explicaba que por primera vez muchas familias tuvieran la posibilidad de que uno de los suyos estudiara el bachillerato, había generado una enorme demanda de profesores que, por entonces, finales de los años setenta, comenzaban a llegar a los centros de enseñanza de la periferia aragonesa. Eran jóvenes, muy jóvenes, que ocupaban sus primeros destinos y, por su falta de antigüedad, lo hacían en los centros más distantes de Zaragoza. Esta afortunada circunstancia hizo que pudiéramos disfrutar por unos años de los mejores docentes que entonces estaban llegando a los institutos, y también que fuésemos para ellos una de las primeras oportunidades para poner en práctica toda una nueva concepción de lo que debía significar enseñar en democracia para formar ciudadanos libres y con criterio propio.

Eran gente que, como Isabel Mainer, traían consigo la experiencia de una activa generación formada en el antifraquismo de los últimos años de la dictadura y que en la transición habían bebido de las fuentes del activismo social y cultural del Aragón del momento. Antes de llegar a Alcañiz a comienzos del curso de 1980-1981, Isabel había estudiado en la Universidad de Zaragoza la licenciatura de Filosofía y Letras entre los años 1968 y 1973. Son años en los que la Universidad se manifiesta como van-

guardia social, no solo por el intenso proceso de politización antifranquista que en ella se vive, sino también porque allí se está forjando una nueva generación cuyos referentes han dejado de mirar al pasado para proyectarse activamente hacia el futuro en una sociedad democrática. El marxismo supera la condición de ideología para pasar a ser considerado el instrumento por excelencia con el que analizar la realidad circundante y definir las acciones que emprender; es el lenguaje de una época donde el Partido Comunista se perfila como la formación mejor organizada y con una conexión más directa con el momento que atraviesa el país. Sin militancia reconocida, Isabel participa de los ambientes del partido y se implica en el activismo estudiantil universitario. Al mismo tiempo participa en excavaciones arqueológicas dirigidas por el profesor Ignacio Barandiarán, lo que le permitirá defender en el Departamento de Historia Antigua de la Universidad de Zaragoza su memoria de licenciatura en 1974, que lleva por título «Las representaciones humanas paleolíticas en el arte franco-cantábrico de la Península Ibérica».

Con el título de licenciada en la mano trabaja durante dos cursos, 1975-1977, en un centro de enseñanza privada y muestra ya su interés por las cuestiones educativas asistiendo a la Escuela de Verano de Aragón, organizada por un grupo de docentes vinculados a diversas formaciones de izquierdas y muy implicados en los movimientos de renovación pedagógica. Entre tanto comienza la preparación de las oposiciones libres al cuerpo de Catedráticos de Bachillerato. En el verano de 1978 obtiene en Barcelona, en turno libre de oposición, la cátedra de bachillerato de Geografía e Historia. Su primer destino fue en Asturias (curso 1978-1979), en el Instituto de Bachillerato Arzobispo Valdés de Salas, en Salas, y un año más tarde (curso 1979-1980) recaló en Calamocha (Teruel), fechas que coinciden con su ingreso en la Federación de la Enseñanza de Comisiones Obreras.

Cuando llegó a Alcañiz para iniciar el curso 1980-1981 traía consigo tres ingredientes que eran el resultado de su formación en un tiempo de tránsito político y social, y también de unas inquietudes intelectuales y de una sensibilidad que ya habían ido adquiriendo forma concreta. De un

lado, el activismo político en la Universidad tardofranquista, que le permitía una identificación generacional con voluntad de cambiar las cosas y una conciencia genéricamente progresista que le llevaba a implicarse en el proceso de cambio. En segundo lugar, un compromiso con la labor docente basado en un concepto crítico y participativo de lo que tenía que ser la labor de enseñar. Finalmente, una orientación hacia la Historia como instrumento mestizo muy adecuado para canalizar el aprendizaje y orientarlo hacia la comprensión del mundo presente.

Todo esto se volcó en las pacíficas aulas bajoaragonesas que se teñían de naranja cada atardecer y tuvo el efecto de minar el control que sobre la vida del Instituto había ejercido la generación anterior de profesores. Quien por entonces dirigía el centro fue consciente del choque que se estaba produciendo, no solo entre dos concepciones de la educación, sino entre dos visiones muy diferentes de cómo debía ser la sociedad. Años más tarde escribió esto: «En cuanto a la Transición Política, tuvimos un bache. Lo ocasionó un numeroso grupo nuevo de profesores que venían de Zaragoza saturados de política y querían quitar las numerosas telarañas que habíamos ido poniendo los viejos». ³ Nosotros no éramos conscientes de aquella «guerra», de modo que nuestra percepción de todo lo que estaba sucediendo era intuitiva, podríamos decir que estética. Desde nuestra sólida convicción de soberbios especímenes bajoaragoneses, habitantes de la ciudad más privilegiada de cuantas pudiéramos imaginar, empezamos por mirar con extrañeza el comportamiento de aquellas gentes que habían comenzado a poblar nuestro pacífico instituto con su extraordinaria juventud, ciertos aires de modernidad en el vestir y en las actitudes, y una alegría elitista que, por entonces, nos resultaba difícil de codificar, pero que nos hacía pensar que participaban de algo prometedor, aunque ajeno.

Recuerdo las clases de Geografía que Isabel impartió en segundo de BUP en 1980, el mismo año que llegó a Alcañiz. Claras, bien estructuradas y secuenciadas de manera muy coherente. De haber sido más saga-

3 Son palabras de Manuel Tabuenca, *ibíd.*, p. 76.

ces, entre una serie de datos demográficos y una estadística de producción económica, seguramente hubiéramos podido percibir algún rasgo que indicara su afición por las matemáticas, un camino que abandonó en 1968 después de cursar el primer curso de Ciencias Exactas en la Universidad de Zaragoza para comenzar la licenciatura en Filosofía y Letras.

No obstante los grandes cambios se produjeron el siguiente año, coincidiendo con que los alumnos de tercero cerrábamos el ciclo del bachiller y adquiríamos cierto protagonismo en la vida del centro. Eso nos dio la posibilidad de acceder al pequeño grupo que algunos de los nuevos profesores habían comenzado a formar en el Instituto. Algunos días, al final de la tarde, alquilaban películas y las proyectaban en un aula en un clima distendido en el que se disolvían las barreras entre profesor y alumno. Se trataba de cine nada comercial, algo así como los cine clubs que por entonces gozaban de cierto éxito en los ambientes culturales urbanos. Para gentes habituadas a la anodina oferta cinematográfica de la televisión y a la programación lánguida y anticuada del Cine Roch, que solo proyectaba películas de actualidad una vez al año, coincidiendo con las fiestas patronales, aquello parecía la puerta de acceso a un lugar de la cultura de cuya existencia no teníamos ninguna noticia. Uno de los títulos que se proyectó allí fue *Padre padrone*, la película que los hermanos Taviani habían producido para la televisión italiana y que, de manera inesperada, había ganado la Palma de Oro del Festival de Cannes en 1977. En medio de aquel ambiente fluían conversaciones sin rumbo que permitían recomponer el universo de preocupaciones de aquellas gentes inquietas.

También aprovechamos el fin de semana para viajar por los pueblos de la comarca con la intención de realizar las diapositivas que debían acompañar a una exposición. No recuerdo muy bien de qué trataba, pero sí la sensación de estar haciendo algo importante, ya que algunos profesores dedicaban parte de su tiempo libre en recorrer las pequeñas localidades bajoaragonesas con sus coches particulares y en compañía de un puñado de alumnos. Creo que fue una de las primeras veces que comencé a mirar las modestas calles de aquellos pueblos y sus edificios públicos

y religiosos con la intención de encontrar algo de valioso en ellos, algo que, por cotidiano, a mi se me había escapado, pero que debía de estar allí si gentes educadas y sensibles como aquellas mostraban aquel interés. Hacían falta ojos ajenos para que comenzásemos a ver de otra manera lo que siempre había estado a nuestro alrededor.

En cuanto a la historia, Isabel utilizaba la *Historia de España* de Pierre Vilar como el libro que permitía un comentario de texto en cada una de sus páginas. La edición española había aparecido en la editorial Crítica en 1978, y muy pronto en clase se hicieron habituales las referencias a un autor francés cuya mirada sobre el pasado español aparecía distinta, tanto en las interpretaciones, como en un lenguaje que se alejaba de la retórica sobre la historia nacional que todavía impregnaba los libros de texto. A través del marxismo de matriz francesa teñido del espíritu de la escuela de *Annales* fuimos adentrándonos en una forma de comprender la Historia que tenía algo de diferente. En este sentido no puedo dejar de pensar en la conexión que hay entre aquella Isabel que deseaba haber enseñando a sus alumnos «más que Historia, que se olvida fácilmente —decía—, a “pensar históricamente”»,⁴ y el hecho de que, cuando el maestro Vilar dio a la imprenta, con vocación de testamento, el libro que contenía su último aliento historiográfico le puso por título, precisamente, este: *Pensar históricamente*.⁵

En esa misma línea de acercamiento a los focos renovadores de la historia de España, nos dirigió hacia Manuel Tuñón de Lara, que por entonces todavía animaba los Coloquios de Historia Contemporánea de España en Pau, donde se daban cita anual los principales historiadores españoles, los que estaban llamados en muy poco a renovar la disciplina y la Universidad dejando atrás los lastres impuestos por el franquismo. Poco después de su aparición, la *Historia de España* dirigida por Tuñón de Lara me consta que ya estaba en la biblioteca del centro, e Isabel nos inducía a utilizar alguno de aquellos fascinantes volúmenes de color negro (edición rústica)

4 Isabel Mainer, «Isabel Mainer Baqué. Directora de 1985 a 1988», *ibid.*, p. 81.

5 Pierre Vilar, *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*, Crítica, Barcelona, 1997.

para elaborar trabajos sobre historia antigua.⁶ Tenía, eso sí, información de primera mano, porque su hermano José-Carlos había colaborado en el volumen IX de la obra, que había aparecido en 1981.⁷

Recorriendo en sentido inverso la obra de Tuñón, fue en COU cuando nos dio a conocer los brevariarios que este autor había escrito en los años sesenta sobre los siglos XIX y XX. Compré el primer volumen de *La España del siglo XX. La quiebra de una forma de Estado (1898/1931)*, que en aquella quinta edición de Laia mostraba una luminosa alegoría de la República en su cubierta. La experiencia de leerlo fue fascinante. Por su capacidad de narrar de forma comprensiva y su sensibilidad por lo social, lo político, lo económico y lo cultural conectaba muy bien con lo que Isabel había pretendido transmitirnos en sus clases. En ambos casos, el pequeño libro de Tuñón y el magisterio de Isabel, la experiencia superaba el plano de lo concreto, no porque no tuviera importancia, pues en ambos casos había un conocimiento y una erudición a toda prueba, sino porque el interés estaba en los problemas que el historiador debía plantearse y en la forma que tenía de ponerse a la labor de resolverlos. Era una forma de concebir la historia entre racional y social, entre comprometida e intelectual que hacía de ella un instrumento perfecto para comprender el mundo de nuestro alrededor, una forma de conocimiento que, con el horizonte de la Universidad a la vista, se presentaba como la promesa de una aventura personal e intelectual apasionante que merecía la pena emprender. Teniendo en cuenta la decisión que yo por entonces tomé, solo puedo suscribir las palabras de Pilar Cancer cuando definía a Isabel como «capaz de movilizar en muchos alumnos y alumnas el gusto por la Historia porque ponía en juego su propia pasión por el conocimiento y practicaba una actitud de diálogo y escucha».⁸

6 Manuel Tuñón de Lara, Miquel Tarradell y Julio Mangas, *Introducción. Primeras culturas e Hispania Romana*, Labor, Barcelona, 1980, tomo I de la Historia de España, dirigida por Manuel Tuñón de Lara.

7 Pierre Malerbe, Manuel Tuñón de Lara, M.^a Carmen García-Nieto y José-Carlos Mainer Baqué, *La crisis del Estado: Dictadura, república, guerra*, Labor, Barcelona, 1981, tomo IX.

8 Pilar Cancer, «Isabel Mainer entre nosotros: perspectiva de género y didáctica crítica en Fedicaria», *Con-ciencia Social*, 13 (2009), p. 168.

Después volví a ver de tiempo en tiempo a Isabel. Siempre con su sonrisa —a veces, risa— entre arrogante y sabia, que indicaba que todavía participaba del secreto que aquella generación había traído al Bajo Aragón. Pero recuerdo especialmente un día de primavera de 1998, durante la presentación de un libro que contenía, en lo esencial, el trabajo de mis años de investigación para elaborar la tesis doctoral. Ese día fue importante porque en el acto estaban las gentes que habían contribuido a forjar mi trayectoria intelectual más reciente, desde Carlos Forcadell o Josep Fontana, hasta Antón Castro o Eloy Fernández Clemente. Terminado el acto, le pedí a Isabel que me acompañara al exterior de la sala. Allí, en el pasillo, junto a mi maestro Antonio Serrano, un tipo maravilloso que cuando miraba a los niños ya veía personas en lo que solo eran esbozos, nos hicieron una fotografía que todavía guardo. Después, recuerdo haber aprovechado para explicarle por qué aquella fotografía. Creo que fue entonces, desde la distancia del tiempo y del espacio, cuando comencé a formular todo lo escrito hasta aquí. Cuando empecé a ver con claridad que aquel desembarco de jóvenes profesores convencidos de que la educación era su vida había sido capaz de transformar el horizonte del mundo rural aragonés de la transición. Que Isabel, como una de las abanderadas de aquella aventura, había superado con éxito la difícil tarea de abrir las puertas para que aquellos adolescentes bajoaragoneses de ojos ávidos pudieran tener acceso a todos los mundos posibles, incluso a aquellos que, por entonces, ni siquiera eran capaces de imaginar.

Fedicaria, Isabel Mainer y nuestro tiempo

Julio Mateos

El que escribe estas páginas ha ocupado una parte nada despreciable de su vida, junto a otros amigos y amigas, en la aventura colectiva a la que un día dimos por nombre Federación Icaria (Fedicaria). Usaré el plural a partir de este momento, ya que ha de hablarse de un tiempo y un lugar de socialización profesional de carácter horizontal, donde sobresale y se subrayan conscientemente la voluntad de experimentar y desear los valores del trabajo en compañía, donde se hace posible contener las veleidades del yo narcisista y practicar el cuidado de uno mismo en un sentido laico, no transcendente. El plural *nosotros*, por tanto, no cumple aquí con la convencional costumbre académica, sino con la de guardar en las formas la sustancial intención del fondo. Aunque bien se verá que nos expresaremos (me expresaré) con el ánimo lleno de la subjetividad y la experiencia muy personales.

K. Marx escribió un precioso texto en el que explica como

Cuando se reúnen los artesanos comunistas, su objeto es por de pronto la doctrina, la propaganda, etc. Pero, al mismo tiempo, al reunirse les nace una nueva necesidad, la necesidad de comunidad, y de este modo lo que parece ser un medio se les convierte en un fin. Se puede contem-

plar los resultados más espléndidos en ese movimiento práctico viendo una reunión de *ouvriers* franceses. El fumar, el beber, el comer, etc., no son ya más que medios de unión o medio unificador. Les basta ya con una compañía, una asociación, un entretenimiento que tienen, en realidad, por fin la compañía misma. Entre ellos la fraternidad de los hombres no es palabrería, sino verdad, y desde estas figuras endurecidas por el trabajo nos ilumina la nobleza de la humanidad.

En Fedicaria conocimos y llegamos a cultivar una larga y entrañable amistad con Isabel Mainer, y no es en absoluto una desmesura evocar ese alumbramiento de necesidades de camaradería que describe Marx, al hilo de la reflexión sobre nuestra propia experiencia intelectual, profesional y vital. Con ello se pretende explicar el significado y el rol que una red de relaciones e inquietudes compartidas puede llegar a ejercer en la biografía de una persona en un momento histórico dado (la postransición, la posreforma educativa, la necesidad de «organizar el pesimismo»...) y viceversa: la influencia de la biografía personal en el colectivo. La integración de Isabel y otras personas en Fedicaria (al menos un buen puñado de los que continuamos en esta fluida y poco convencional asociación) obedece a la existencia de una forma muy específica, probablemente irrepetible en otro lugar y otros tiempos, de entender el compromiso intelectual con la sociedad. Trataremos de explicar qué es Fedicaria, para dar, al mismo tiempo, unos pasos que nos acercan a Isabel en su contexto vital. Seguramente en las páginas de este libro hay explicaciones más precisas sobre aquello que llamaríamos formación teórica o pensamiento fraguado, y creo que lo más adecuado es que aquí nos ocupemos de lo que generalmente se entiende por acción, por una ética del comportamiento que nos convierte a cada cual en pieza irrepetible de cualquier comunidad de experiencia conjunta. Esto, si fuera posible desentrañar las complejas relaciones que en los seres humanos conectan o no lo que sabemos y pensamos con lo que hacemos.

No consumiremos, sin embargo, el preciado espacio que se nos concede glosando en detalle la historia de Fedicaria que algunos lectores ya conocerán y otros, curiosos, tal vez, pueden encontrar fácilmente en otras

publicaciones¹ y nos aplicaremos a recordar y escribir con libertad, sin apego alguno a formas que, por el uso, acaban siendo tan «correctas» como insulsas. Solo es pertinente decir sobre Fedicaria aquello que resulta imprescindible y acorde con las intenciones antedichas.

Nuestro viejo barco icariano podría ubicarse, partió, en su primera singladura, de ciertas tradiciones de la renovación pedagógica; aunque bien pronto se distancia de los movimientos de renovación pedagógica (MRP) al uso. Se convirtió en una asociación independiente de cualquier institución pública o privada, sin soportes económicos propios ni aparato administrativo, constituida por grupos de profesores pertenecientes a diferentes niveles educativos y territorios españoles y que ocupa un espacio móvil y ambiguo entre los contextos de la práctica escolar, los académicos y otros más específicos. Su existencia se aviene bien a la idea de *colegio invisible*, cuyo agente y función social acertaba a definir el malogrado sociólogo francés Pierre Bourdieu con estas palabras:

Numerosos trabajos históricos han mostrado el papel que han jugado los *think tanks* en la imposición de la ideología neoliberal que hoy gobierna el mundo; frente a las producciones de estos *think tanks* conservadores, grupos de expertos a sueldo de los poderosos, debemos oponer las producciones de redes críticas que agrupen a «intelectuales específicos» (en el sentido de Foucault) en un verdadero intelectual colectivo capaz de definir los objetos y los fines de su reflexión y de su acción, es decir, autónomo. Ese intelectual colectivo puede y debe cumplir en primer lugar funciones negativas, críticas, trabajando en la producción y difusión de instrumentos de defensa contra la dominación que hoy se ampara casi siempre en la autoridad de la ciencia...

[...]

Pero también puede cumplir una función positiva contribuyendo a un trabajo colectivo de invención política [...].

1 La fuente de información más completa sobre nuestra federación está disponible en <www.fedicaria.org>. También puede verse Raimundo Cuesta, «Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedecarianas», *XII Congreso Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 923-938.

Es ahí donde el intelectual colectivo puede desempeñar su papel, insustituible, contribuyendo a crear las condiciones sociales de una producción colectiva de utopías realistas.²

A decir de estas líneas, Fedicaria, como parte de las redes que constituyen las comunidades de influencia y crítica, habría de *gozar* de una autonomía no siempre fácil de conquistar: pensar y decir libremente, sin apenas sentir el peso de saberes consagrados en el altar de la academia. Ese sería el fruto más preciado de la autonomía a la que antes aludíamos.

Tampoco es la primera vez que echamos la vista atrás³ y, como ocurre cada vez que se ejercita la autorreflexión con estas miradas retrospectivas, siempre aparecen nuevos matices. La memoria madura va haciéndose más exigente y crítica, aprendemos a poner en su sitio las ilusiones perdidas, a discernir y a valorar los productos del trabajo, las realizaciones y, sobre todo, las calidades y cualidades del interés que a unos y a otros nos han movido y nos mueven.

Desde mediados de los años setenta del pasado siglo y hasta la promulgación de la LOGSE surgieron, como es harto sabido, grupos de renovación pedagógica al calor de las libertades democráticas; aunque lo que de conquista hubiera en tales libertades se debiese a combates librados, sobre todo, en el exterior de los gremios docentes. Grupos reconocibles en un antifranquismo entre militante y difuso se consideraron, más o menos conscientemente, los legítimos herederos de tradiciones reformadoras que, con más imaginación que rigor, se identificaban con el patrimonio del liberal-socialismo que tuvo en tiempos de la II República su eclosión reformista y su oportunidad histórica. Ese periodo, que comprende las postrimerías de franquismo y la *transición* política, puede decir-

2 P. Bourdieu, *Contrafuegos 2*, Barcelona, Anagrama, 2001, pp. 40 y 41.

3 Como es el caso del texto de donde procede la antedicha cita de Bourdieu el cual redactamos para ser debatido en el IX Encuentro de Fedicaria de 2002 (Mateos y Cuesta, «Mirando al futuro de Fedicaria desde un presente y un pasado manifiestamente mejorables», en J. M.^a Rozada (coord.), *Las reformas escolares de la democracia*, Federación Icaria/Plataforma Asturiana de Educación Crítica/KRK, 2003).

se que culmina con el declive de una viva vanguardia pedagógica durante la década de los ochenta, la cual había tocado su punto álgido a mediados de los setenta. Poco a poco, las preocupaciones sociopolíticas de los MRP se difuminaron cuando desapareció lo que se consideraba origen de todos los males de la escuela: el franquismo y sus secuelas. El tono crítico decrece por la incapacidad de vislumbrar un blanco con nitidez. El interés se desliza hacia aspectos metodológicos según remozadas corrientes psicopedagógicas y, con la llegada del PSOE al gobierno, significados miembros de la renovación pedagógica van a engrosar la pléthora de expertos en la trama burocrática para impulsar nuevas reformas de las reformas... Trázase así una especie de triple alianza entre administraciones educativas, sectores de emergentes campos de la didáctica universitaria y dirigentes de la renovación pedagógica que constituirán la fuerza motriz de la nueva tecnoburocracia. Pero, desaparecido el banderín de enganche y motivo unificador (simple y efectivo) del antifranquismo, en las dos últimas décadas del siglo xx, los grupos, los personajes y las corrientes organizadas del universo educativo se segmentaron y decantaron en diferentes esenciers. Mayoritariamente se habían disipado los impulsos del activismo pedagógico. Otros han persistido, con un resignado pragmatismo, en la idea de que siempre se puede hacer algo en la enseñanza institucional aunque se sepa que esta contiene una cultura muy resistente a los cambios y que no existen soluciones definitivas. No han faltado quienes, por efecto de la erosión que siempre ejerce el tiempo sobre las «ilusiones» que se atesoran en años juveniles, arremeten hoy contra la LOGSE y los discursos renovadores de antaño con el mismo fervor que en otros momentos se atacó la escuela y la «pedagogía del franquismo»; o, si se quiere, con similar munición argumental con la que, a principios de los setenta, se arremetió contra la Ley General de Educación. Las frustraciones han llevado, en no pocas ocasiones, a compartir las mismas críticas a quienes procedían de familias ideológicas muy dispares. Sobre todo, eso ocurre cuando se dan, por ejemplo, dos creencias: que los rasgos y funciones de la escuela son independientes de la sociedad a la que pertenece o que dicho carácter de la escuela es principalmente dependiente de la política educativa de tal o

cual régimen, de tal o cual gobierno. Los avatares sufridos por los MRP, desafortunadamente, no armaron a éstos de un pensamiento crítico de mayor calado, menos coyunturalista, menos idealista, menos condicionado por las filias y las fobias a los gobiernos de turno. El análisis de los cambios educativos en España y sus propias transiciones ha de situarse más allá de las ideas y realizaciones de un Marcelino Domingo, de un Ruiz Jiménez, de un Villar Palasí o de un José María Maravall. Por mucho que las leyes, reformas e innovaciones hayan de ser tenidas en cuenta, su relativo alcance y significado ha de explicarse en contextos económicos, sociales, culturales y de construcción de subjetividades más amplios.

Pero ¿qué fue de nosotros? ¿Cuáles fueron los puertos de partida y la deriva de la nave fedecariana?

De aquel magma que hizo bandera de la innovación educativa procedíamos prácticamente todos los grupos e individualidades que, en julio de 1991, nos reunimos por primera vez en Salamanca, asumiendo plenamente la función de agentes mediadores en el desarrollo de lo que se llamaban *proyectos curriculares* para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la nueva Educación Secundaria Obligatoria; proyectos alternativos que, en el ambiente reformista de la LOGSE y aprovechando los resquicios que ofrecían los nuevos cuestionarios escolares (que siendo los más completos y exhaustivos hasta entonces conocidos se presentaban como propuesta abierta bajo el nombre de Diseño Curricular Base), dieron lugar a la producción, difusión y aplicación de materiales didácticos. Se dieron, en fin, circunstancias y coincidencias que, junto a ciertas afinidades ideológicas, nos permitieron entender que había entre nosotros una común plataforma de pensamiento de raigambre crítica. Los cinco años siguientes, hasta la constitución formal de Fedecaria en 1995, pueden repasarse en un rápido recuerdo del que solo cabría retener, ahora, unas fugaces impresiones.

Mientras tejíamos con intensidades diferentes hilos de amistad y afinidades intelectuales también variadas, los proyectos y los grupos de autores se sometieron a la prueba de la aplicación en las aulas, y vivieron un inevitable proceso de decadencia y pérdida de vitalidad hasta la progresiva extinción de los grupos. ¿Acaso los proyectos, materiales didácti-

cos y demás trabajos concebidos para prácticas renovadoras no tuvieron valor o resultaron un esfuerzo inútil? No. Por ejemplo los libros del proyecto *Ínsula Barataria* para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria, en los que tan intensamente trabajaran Isabel Mainer y sus compañeros de Aragón, así como otros materiales y propuestas gestadas en Fedicaria, mantienen, aún en la actualidad, un valor incuestionable y han de ser un referente insoslayable cuando se estudien las contribuciones renovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales durante aquellos años en España.⁴ Pero los hechos contrastados nos despertaban serias dudas sobre la eficacia transformadora de aquellos trabajos, teniendo en cuenta la poderosa presencia y pujanza de la industria editorial del libro de texto y la creciente intervención de los programas oficiales (supuestamente distintos en función de identidades autonómicas). La resistencia a la hegemonía del Estado y el mercado, con la acomodada colaboración de la didáctica académica,⁵ reclamaba otros frentes de actuación. Por otra parte, los estudios históricos sobre la educación, sobre el conocimiento escolar y sobre las prácticas escolares nos aportaron una información y diagnósticos más penetrantes respecto a las com-

4 De hecho, ya dieron lugar a investigaciones y tesis. El proyecto de *Ínsula Barataria*, en concreto, fue estudiado por Valeria Quirico, *La didattica della storia nella Spagna contemporanea: riflessioni ed esperienze*, tesis doctoral leída en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Milán el curso 2001-2002, dirigida por la profesora Silvia M. Pizzetti. También por Rafael Valls, «Los manuales escolares y los materiales curriculares. Una propuesta de análisis y valoración de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos», *Íber*, 2001, pp. 69-76. Y un año más tarde, el mismo autor en «Cambio y continuidad en los manuales y materiales curriculares de historia en la ESO». *Gerónimo Uztáriz*, 17/18, 2002, pp. 67-78.

5 Por didáctica académica entendemos el saber-poder que se genera y reproduce en medios universitarios, especialmente caracterizado por su distancia de la enseñanza práctica. La escisión de saberes teóricos y prácticos no es un desafortunado accidente que esté llamado a ser superado, sino una necesidad de distinción en las competencias jerárquicamente establecidas. Y aunque la didáctica académica se proclame como saber destinado a la mejora de la enseñanza, realmente solo puede justificar su existencia en el ámbito de sus investigaciones, comunicaciones internas y *juegos dentro del campo*, en el sentido que a estas metáforas da Bourdieu. A diferencia de otros ramos del saber, la didáctica académica, en su actual configuración, es una creación históricamente muy reciente.

plejas y oscuras relaciones entre teoría y práctica pedagógica, y las no menos contradictorias entre deseos y realidad. Era preciso ascender en la reflexión crítica y autocrítica sobre la escuela, sobre las reformas y los reformadores, sobre el idealismo pedagógico; debíamos aprender del desengaño, y no solo por la propia experiencia sino por la experiencia histórica general, y adentrarnos en otros problemas, emplearnos en otros quehaceres y, desde luego, ocupar posiciones nuevas, poco comunes, entre los espacios del saber y del poder pedagógico. Con estas ideas y con los precedentes aludidos nació Fedicaria en 1995.

Nos propusimos trazar un itinerario opuesto a la tendencia tecnicista e instrumentalista, cada vez más enredada y tupida en la didáctica académica con nuevos envoltorios discursivos. Tomamos, por tanto, un camino bien distinto a aquel otro que conducía, según todo tipo de señalizaciones, al mandarinato de la pedagogía hegemónica y oficial, y en concreto a las *doxas* normalizadas en el *campo* académico de la didáctica. Y así, una de las orientaciones del trabajo fedicariano consistió en ejercer la *crítica de la didáctica* como previa tarea a la búsqueda de una *didáctica crítica*.

Pueden indicarse brevemente algunas de las ideas fuerza sobre didáctica crítica que, en una u otra medida, han sido compartidas por nosotros. La opción de organizar las enseñanzas en torno a problemas relevantes del mundo actual, por más que no sea una opción simple (no en vano ha dado lugar a interpretaciones discutidas entre nosotros) fue temprana en Fedicaria y ha llegado a tener cierto predicamento en medios pedagógicos hispanos, conservando aún hoy un interés potencial que se acentúa si se añade una perspectiva histórica y, aún mejor, genealógica, por lo que ello implica de distanciamiento respecto a las verdades que en el presente se toman por naturales e indiscutibles; es decir, por lo que posibilita un quebramiento de las identidades y representaciones de la realidad con las que se construyen las formaciones ideológicas dominantes. Cuando se problematiza el presente atinando con los asuntos planteados, se abren las puertas a una efectiva enseñanza que, superando los escuetos y rígidos códigos de las disciplinas escolares y el especialismo profesional, invita al trabajo en equipo (y mejor aún en equipos intercentros).

Los debates internos, en fin, dieron sentido a la Federación, y en ellos se desarrollaron ciertos postulados que en diferente medida han servido a unos y a otros para diversas interpretaciones a la hora de imaginar una didáctica crítica: pensar históricamente, problematizar el presente, impugnar los códigos pedagógicos y profesionales, aprender dialogando, educar el deseo... Debates en los que Isabel se destacó de un modo muy particular y que conducen a una amplia cartografía temática que progresivamente fue desbordando los márgenes convencionales de la didáctica como arte o ciencia de la enseñanza.

La serena y segura presencia en Fedicaria de Isabel Mainer, desde nuestros comienzos societarios hasta el largo final de sus días, obedeció a la misma consistencia de su pensamiento y de su actitud frente todo lo que nos pasaba.⁶ En otro momento evocador de Isabel, señalábamos que en cualquier ámbito donde se desarrolla nuestra acción damos la talla de nosotros mismos, y decíamos que «Isabel era tanto en el plano real como en el imaginario una buena viajera. De nuestra metafórica travesía hacia Icaria, ella sabía, desde el principio, que no se dirigía a ningún Eldorado; y tampoco esperaba recompensas directas o indirectas, beneficios de ningún tipo a cambio de sus valiosas contribuciones a una placentera aventura de descubrimientos compartidos».

Porque alguna vez habrá de decirse: los ascensos y declives de los grupos pedagógicos, las luces y las sombras de la actividad colectiva han sido explicadas casi siempre por circunstancias externas, políticas, culturales o profesionales, pero pocas veces se ha puesto el dedo en la sensible llaga de una ética personal, sostenida en una racionalidad crítica. Si Fedicaria llega a autodefinirse como conjunto de proyectos de pensamiento y prácticas contrahegemónicas, como una fuerza al margen del mundo académico y, por otra parte, no sometida a las necesidades del practicismo

⁶ Remitimos a Pilar Cancer, «Isabel entre nosotros», *Con-Ciencia Social*, 13, 2009, pp. 167-181. trabajo mediante el cual el presente texto se entendería mejor. Su autora escribe con propósitos y motivos hermanos de los nuestros, pero profundiza en aspectos que solo el cultivo de una larga amistad con Isabel, tan estrechamente vivida día a día, se llegan a conocer.

docente; si Fedicaria, en definitiva, se ha ganado algún crédito aquí y allá, no se debe a concesión celestial alguna, sino a la mediación de no pocos esfuerzos personales que se ponían al servicio de los propósitos colectivos. Desde un principio, Isabel supo entenderlo, y sus trabajos, su rúbrica y sus motivos obedecían al interés de la empresa común, como puede verse, por ejemplo, en un ensayo suyo: «La perspectiva de género en un currículo de Historia en la enseñanza secundaria: “navegar entre ilusiones y rutinas...”». Su forma de escribir y suscribir lo escrito, haciendo ostensible el espíritu de grupo del que se sentía partícipe, presentando y dando la voz a sus compañeros, disolviendo sus propias aportaciones en la de los otros; haciendo, en fin, del esfuerzo personal un capital socializado para beneficio colectivo, era un proceder que Isabel seguía con la mayor naturalidad del mundo. Pero no queremos solamente señalar con ello el carácter generoso y el dominio que tenía nuestra amiga de sus ambiciones, siempre depurado por una ética laica, de compromisos con prácticas sociales emancipatorias. Pretendemos llamar la atención sobre esa actitud porque se trata de algo necesario, imprescindible para todo grupo humano que se ha propuesto contravenir la ideología dominante y que precisa hacer notar su presencia en la cancha de las luchas sociales y culturales, ejercer de contrapoder. Efectivamente, gracias a las contribuciones personales valiosas que se identificaban bajo el rótulo de Fedicaria, se hace visible la presencia en el espacio público de esa identidad colectiva. Es decir, a través de las personas concretas se genera, como ha sido en nuestro caso, una acumulación de cierto prestigio o consideración pública de los grupos y movimientos críticos. No es difícil entender cómo este «capital» y la capacidad de influencia de los colectivos, de *los colegios invisibles* u otras expresiones societarias (no todas), se debe a una transferencia de prestigio, de esfuerzo y de realizaciones de sus miembros o de una parte de sus miembros. En definitiva, la impronta y la estela que trazan los grupos se deben siempre, en una permanente recreación, al carácter y actos de las personas. Isabel ejercía sin alharacas esa soberanía sobre las decisiones que se da con especial color en las personas que son independientes del mérito *escolástico*, de las galas que específicamente se distribuyen

en los territorios donde generalmente nos movemos como agentes sociales de la cultura. Solo dependía de sus amigos, de sus afectos, de la lealtad a ciertas ideas emancipatorias y a los que junto a ella bregaban en viajes y aventuras icarianas, de utopías relativamente posibles.

Esa independencia se manifestaba en Isabel como una «fuerza que le salía sin esfuerzo»; parece que surgiera de ese material humano al que se puede aplicar, sin dudarle, el proverbio: *el que nada necesita es invencible*.

Ahí tiene el lector, en gruesos trazos, el perfil de un tipo de vínculo que, entre otras personas mantenía Isabel y la Federación Icaria a lo largo de un tiempo determinado. Una vinculación que es generalizable a otros casos, a otros *campos* en la concepción de *campo* como categoría analítica que debemos a Bourdieu, de utilidad para entender, al menos en parte, la acción humana. Porque también, claro está, es posible el fenómeno inverso al que se ha expuesto: cuando la organización o movimiento ha adquirido prestigio no dejarán de aparecer personajes que la usan como tarjeta de visita, llave que abre puertas y todo tipo de mecanismos para la promoción personal.⁷

Cuando se estudia la historia de colectivos pedagógicos del último tercio del siglo xx, y aun de tiempos anteriores, se puede apreciar como su misma pervivencia ha dependido de los *juegos* en los que los beneficios obtenidos por sus miembros, sus estrategias y otros factores. ¡Cuántas veces el periplo de los grupos de renovación terminó en una decadencia letal en función de esa deriva del acomodo! Así fue, en efecto, cuando la correlación de fuerzas se inclinó hacia cálculos (igual da la medida en que sean conscientes o inconscientes, en que sean vistos como legítimos o como oportunistas) que entienden el balance del tiem-

7 Ciertamente que esa posibilidad, a poco que se mire hacia dentro, siempre se detecta por las actitudes y enmascaradas estrategias propias del modelo individualista del calculador de beneficios personales. Las observaciones de la sociología de la organización, ya sea con la perspectiva del citado Bourdieu u otras perspectivas radicales (que no caigan en el idealismo de la racionalidad instrumental o similares esquemas acrílicos) no pueden dejar fuera de sus análisis estas manifestaciones de la «etología humana». Las reglas del juego son más o menos complejas. Nada más.

po y el trabajo invertido según la ley del mínimo esfuerzo o, al menos, con vistas a que la inversión redunde en equilibrada ventaja personal.

Permítasenos volver y revolver sobre lo dicho con otras palabras, matices y hechos. Envolver el relato (podría decirse) en una madeja trenzada con el mismo hilo de pensamiento.

A Fedicaria y a los grupos de su «prehistoria» nos tocó vivir un tiempo de los que son recordados para bien o para mal, y que, además, suelen desencadenar polémica. Tiempos de cambios, en definitiva. Por un lado está el cambio político de mediados de los años setenta, la transición a la democracia, que aparece (aunque solo sea para algunos estudiosos) como más visible y determinante. Pero, así mismo, hay que tener presente que, al menos, los más veteranos, habíamos visto los comienzos de una mutación educativa de particular trascendencia: el surgir de un modo de educación tecnocrático y de masas que venía a sustituir al modo de educación tradicional elitista cuyos orígenes se remontaban a mediados del siglo XIX. Ambos cambios son diferentes y no coinciden en el tiempo. Si en el político encontramos claves de lo que pasó con nosotros, las consecuencias del otro no fueron menores. Algunos, éramos jóvenes profesores en ejercicio cuando se ponía en marcha la Ley general de Educación de 1970. Otros llegaron a sus primeros destinos a finales de los setenta, como es el caso de Isabel, que ejerce en su recién conseguida plaza de catedrática en un instituto de Asturias, porque fue algo tardía su decisión de dedicarse a la enseñanza. Como muchos de nosotros, militaba en la izquierda sindical, y su compromiso cívico con las causas de los oprimidos estaba incluido en la misma lógica que la lleva a acercarse a la innovación educativa, antes, incluso, de formarse el grupo de Ínsula Barataria. En cualquier caso, la mayoría nos iniciábamos como profesores cuando la «revolución silenciosa» (como fue llamada, con razón, la Ley general de Educación) que había cambiado la enseñanza española era un hecho irreversible. El nuevo, joven y feminizado profesorado del BUP ya tenía, de entrada, un perfil poco ajustado las tradiciones profesionales que se habían acuñado en torno al viejo cuerpo de catedráticos de instituto. Además, nuestra compañera formó parte de una generación que vivió las

grandes transformaciones acaecidas en la educación española en el final de la dictadura y en la Transición. Primero fueron las luchas universitarias, luego los conflictos que contribuyeron a derribar el antiguo régimen de poder y saber imperante en los mismos institutos. Ella y otras gentes de su tiempo afrontaron y presenciaron la destrucción del viejo sistema corporativo y vivieron las no pocas contradicciones y angustias que entre el profesorado de enseñanzas medias ocasionó la aparición de la nueva educación de masas. Desde luego, para Isabel, como para otros muchos, no se trataba solo de acabar con las viejas herencias elitistas del pasado; era preciso imaginar una educación muy distinta en el contexto del modo de educación tecnocrático de masas que se erigía.

Algunos rasgos de Fedicaria se debían sobre todo a las condiciones de la nueva estructura del sistema educativo, con independencia del entusiasmo democrático y el desmoronamiento del franquismo. Por citar algunos ejemplos: el mismo hecho de construirse con grupos de profesores de enseñanzas medias interesados en las innovaciones didácticas y la reflexión pedagógica; desde el principio, nuestras reuniones, seminarios y publicaciones fueran lugares de encuentro entre colegas de este nivel educativo, junto a otros de primaria y otros de universidad; por otra parte, la presencia femenina era muy abultada, cuando no mayoritaria (en el mismo grupo de Isabel, Ínsula Barataria, había cuatro mujeres y dos varones en 1990).

Sin embargo dicha caracterización no se daba en forma simple, sin problemas. Es el caso que Isabel siempre señaló un hecho irrefutable al que nunca le concedimos la debida atención: a pesar de haber más mujeres en Fedicaria, y de no ser esta una asamblea o colectivo que reprodujese sin distorsiones el universo profesional de la enseñanza, el núcleo activo de coordinación, digamos el que de una u otra forma «llevaba la voz cantante» era (y es) claramente masculino. En realidad ese debate, así circunscrito al micromundo fedicariano, no tendría mayor interés si no se vinculaba y explicaba en el marco histórico y general de la cultura y la educación. Quedóse sin llegar a realizarse nuestro deseo de que fuera Isabel (la enfermedad ya limitaba sus fuerzas y sus posibilidades) quien se ocu-

para de un trabajo en profundidad sobre los procesos de feminización de la enseñanza y las consecuencias en nuevos espacios de saber y poder. A pesar de que sobre el tema se ha dicho y escrito en abundancia, estamos convencidos de que está por hacer un análisis crítico ampliamente explicativo de la variable *género* en las culturas de la escuela, sujetas a los cambios históricos de los modos de educación.

Por otra parte, nuestro tiempo en la Federación Icaria y anteriores andanzas (un tiempo ya largo..., pues hablamos de más de treinta años), ha visto pasar, en muchas vertientes de la vida pública y privada momentos de desencanto que no pocos asimilaron en la forma que Carlos Cano describe, sin contemplaciones, en su canción *La metamorfosis*. También en el campo de batalla de la educación se movieron algunos cimientos. En la desbandada general, para alejarse del «idealismo» y la imagen del reformismo pedagógico «progresista» de los años ochenta que, coincidiendo con la promulgación de la LOGSE, comienza a identificarse con todas esas cosas a las que el pensamiento conservador gusta tanto dar el calificativo de «trasnochado», se produjeron huidas en variadas direcciones. Desde el tradicional ascenso en escalafones y niveles del funcionariado pedagógico a un mayoritario retorno a la atonía de ejercer como *guardianes de la tradición y esclavos de la rutina*, definición que describe, concisa y rotundamente, a los cuerpos docentes. Sin citar otras circunstancias, en los últimos veinte años hemos visto señorearse ante nosotros un remozado tecnicismo adaptado al modo de educación tecnocrático de masas y un debate ideológico encerrado en los límites del incruento duelo bipartidista. Así mismo a la vista del creciente saber-poder pedagógico que se consolidaba en estratos académicos, era aconsejable para el navegante con instinto y reflejos de buen timonel el cambiar de rumbo, transformarse o sucumbir en una calma chicha. Entre otras transformaciones, tenemos que los grupos del primer momento fedecariano pasaron a ser interesantes aventuras pasadas y se sustituyen por grupos territoriales (en Aragón, en Salamanca, en Sevilla, en Asturias, en Cantabria, etcétera); se impuso un proceso en que lo organizativo, la diversificación temática e incluso las intenciones o intereses, cambiaron conjuntamente; la reflexión teórica se

amplió a nuevos territorios y adquirió nuevos vuelos críticos; las relaciones entre teoría y práctica se volvieron problemáticas... Pero lo que más destacáramos, es cómo, en un contexto de creciente pluralidad en Fedicaria, las afinidades intelectuales y de amistad son cada vez más determinantes a la hora fraguar grupos y proyectos.

En abril de 1999, Isabel Mainer, suscribe junto a su hermano Juan, su inseparable amiga Pilar Cancer, y dos amigos más, María Ángeles Méndez y Carmelo García-Encabo, todos ellos miembros del grupo Ínsula Barataria que se extinguía por entonces, una carta-convocatoria que remiten a unas veinte personas para constituir la sección territorio de Fedicaria-Aragón. Recordamos con agrado como el 22 de enero de 2000, Raimundo Cuesta y yo fuimos a Zaragoza para asistir a una sesión del seminario que por entonces inauguraba su andadura con un apretado y exigente programa de trabajo anual (1999-2000). Tratamos de los *códigos del conocimiento escolar*. Ese año también, nosotros dábamos comienzo al seminario fedicariano de Salamanca y, merced a otros proyectos y actividades⁸ que han absorbido la mayor parte de nuestros esfuerzos en la última década, los vínculos con Isabel y otros amigos aragoneses se han estrechado y nutrido de frecuentes encuentros. A esa gratificante relación no es ajena la fraternal amistad que nos une a Juan Mainer, así como la también antigua y cálida amistad de Pilar Cancer. En fin, ha sido una porción de años de copiosa cosecha de ideas y afectos que han ido tomando vuelos, intensidades y matices renovados, inconcebibles sin la acogedora existencia de este círculo de amigos más allegados dentro del cual Isabel es irremplazable. Claro que, las grandes ausencias como la suya, están llamadas a dejar una larga y profunda huella en nuestras vidas.

⁸ Nos referimos a la producción y la actividad generada en torno al Proyecto Nebraska, en la actualidad aún por concluir con la presencia de Raimundo Cuesta, Juan Mainer y el autor de estas páginas. Isabel estaba durante el desarrollo de este proyecto muy cerca de nosotros, aunque la enfermedad le impidió implicarse en un trabajo que requería demasiada dedicación y energías.

[2]

Álbum de fotos

Breve semblanza biográfico-profesional de Isabel Mainer

Juan Mainer

Isabel Mainer Baqué nació en Zaragoza el 10 de abril de 1949 y fue la tercera de cuatro hermanos, María Amalia, José-Carlos y Juan. Sus padres, Amalia y Francisco, provenían de familias de la clase media acomodada zaragozana y, terminada la guerra civil, fijaron su residencia en un piso de la casa familiar ubicada en la calle Predicadores, en pleno barrio de San Pablo.

Cursó sus estudios primarios y el bachillerato en el cercano colegio de las madres escolapias situado en la calle Teniente Coronel Valenzuela, de Zaragoza.

En 1967 se matriculó en primer curso, «selectivo», de Ciencias Exactas en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza, aunque pronto abandonó su inicial inclinación hacia las matemáticas, área de conocimiento que, no obstante, nunca dejó de suscitarle un singular atractivo.

En 1968 se matriculó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza, donde cursó los cinco años de licenciatura, con un brillante expediente académico, entre 1968-1973. Eran las fechas del pleno tardofranquismo e Isabel no se sustrajo a la participación en el llamado «movimiento estudiantil», aunque sin llegar a comprometerse con mili-

tancia alguna, si bien algunos de sus mejores amigos de aquella época se movían en el entorno de la izquierda del Partido Comunista de España. En los últimos años de carrera, orientó sus intereses académicos hacia la Prehistoria y la Historia Antigua, por lo que participó en numerosas campañas y excavaciones arqueológicas desde 1968 bajo la dirección de Ignacio Barandiarán Maestu, profesor agregado de Historia Antigua, que supo crear alrededor de su magisterio un importante grupo de investigadores y arqueólogos. En ese contexto culminó y defendió en 1974 su tesis de licenciatura sobre las representaciones humanas en el arte francocantábrico del paleolítico superior;¹ un trabajo que anunciaba una interesante y ambiciosa tesis doctoral sobre el tema que nunca llegaría a presentar. El traslado de Ignacio Barandiarán en 1976 a la Universidad de País Vasco y la consiguiente reorganización del Departamento no fueron ajenos a esa circunstancia.

Atraída por el desempeño de la labor docente, que ya había experimentado en trabajos ocasionales que compatibilizó con sus estudios superiores, entre 1975 y 1977 fue contratada como profesora de Ciencias Sociales de 7.º y 8.º de Educación General Básica en un colegio de la enseñanza privada religiosa de Zaragoza, situado en el barrio Oliver. Comenzó entonces a interesarse por los temas educativos, participando en las primeras *escuelas de verano* y en las primeras reuniones de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras en Aragón. En el otoño de 1977 inició con un grupo de amigos y antiguos compañeros de la Universidad la preparación del temario de oposiciones libres al cuerpo de Catedráticos de Bachillerato que habrían de celebrarse a comienzos del verano de 1978 en Barcelona. En julio de aquel año obtuvo la cátedra de Bachillerato de Geografía e Historia: su primer destino fue el Instituto de Bachillerato Arzobispo Valdés de Salas, en Salas (Asturias), donde ejerció la docencia durante un intenso curso escolar y actuó como vicedirectora.

1 Las representaciones humanas paleolíticas en el arte francocantábrico de la Península Ibérica, memoria de licenciatura dirigida por Ignacio Barandiarán Maeztu, defendida en el Departamento de Historia Antigua de la Universidad de Zaragoza. (Se halla depositada en la Biblioteca María Moliner de la Universidad de Zaragoza.)

En septiembre de 1979 se incorporó a su nuevo destino en el Instituto de Bachillerato Mixto de Calamocha (Teruel), donde permaneció dos cursos consecutivos y fue directora. En aquellos años ingresó en la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, militancia que conservó, de manera nada dogmática, hasta su fallecimiento.

Tras su paso por Calamocha, llegó a Alcañiz, donde desarrolló diez años de ejercicio profesional en el Instituto de Bachillerato Cardenal Ram, de Alcañiz (Teruel), en una década que fue crucial para la consolidación de la educación de masas en España, entre 1980 y 1990.² Allí consolidó una sólida formación intelectual como historiadora, poniendo especial énfasis en el periodo contemporáneo, al tiempo que desarrolló una creciente dimensión crítica y autocrítica acerca de su propio trabajo como docente. En el marco de esas preocupaciones, gestadas en buena parte al calor de los debates políticos de la transición democrática y del singular clima de cambio y mudanza que experimentaba el sistema educativo —en particular, la enseñanza media—, ejerció un curso como jefa de estudios (1981-1982) y tres como directora de aquel centro (1985-1988).

Hasta mediados de los ochenta, Isabel llevó a cabo colaboraciones esporádicas con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y trabajos con el Grupo Tremedal de Geografía e Historia. Aligerada de las cargas burocráticas del Instituto, a finales de aquel decenio comenzó a establecer un contacto más directo con los círculos de la innovación pedagógica que, bajo los auspicios del Ministerio de Educación, se abrieron paso a través de cursos y convocatorias diversas al calor del clima de reformismo educativo que precedió a la promulgación de la LOGSE en 1990. Así, en 1989 asistió en Salamanca al Curso de Responsable de Área y Ciclo de Ciencias Sociales organizado por el Ministerio y el salmantino Grupo Cronos.

2 Un año más tarde (curso 81-82) de su aterrizaje en el Bajo Aragón turolense, llegó también su hermano Juan como catedrático al instituto de Andorra (Teruel), comenzando así un periodo de estrecha relación fraternal y colaboración intelectual y profesional.

Aquella larga estancia en tierras castellanas fue decisiva en la postrer orientación de su trabajo hacia la indagación científico-didáctica y la gestación de un nuevo marco de relaciones intelectuales y amistosas en el que emergerá con fuerza la idea de dar vida a un seminario que, muy pronto, en la primavera de 1990, se materializó en el Grupo Ínsula Barataria, denominación que, por cierto, fue debida al brillante ingenio de Isabel. El grupo, integrado inicialmente por siete personas, decidió embarcarse en el proyecto de elaborar materiales didácticos de geografía e historia para la nueva Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), empeño que encontró un decisivo estímulo al ser seleccionado y premiado en el Concurso Nacional de Materiales Curriculares convocado por el Ministerio de Educación y el Centro de Investigación, Desarrollo y Evaluación (CIDE) dotándolo económicamente para su desarrollo a lo largo de cuatro años.³

En 1990 cambió su destino como profesora en el Instituto por el de directora del Centro de Profesores de Alcañiz, cargo para el que fue nombrada tras someter su candidatura y proyecto a un proceso electoral; en ese puesto permaneció tres años, hasta terminar su mandato, pese a que en 1991 obtuvo plaza en un instituto de Zaragoza por concurso de traslado. Sobre los *centros de profesores*, creados bajo el mandato del ministro José María Maravall e inicialmente inspirados en el modelo británico de formación del profesorado de educación primaria y secundaria, recayó, entre otras cosas, la tarea de impulsar la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio reformados merced a la prolija normativa emanada de la nueva legislación educativa. Isabel no tardó en comprobar que las

3 El proyecto, presentado por Isabel Mainer en nombre del resto del grupo —Pilar Cacer, Ascensión Maqueda, María Ángeles Méndez, Carmelo García-Encabo, Javier Alquézar y Juan Mainer—, fue seleccionado junto a otros cinco de otros tantos grupos de toda España (Resolución de 23 de octubre de 1990 de la Secretaría de Estado de Educación, publicada en el BOE número 280 de 22 de noviembre). Del contacto establecido con algunos de aquellos, y otros, colectivos docentes surgió la iniciativa de celebrar en Salamanca en julio de 1991 el primer seminario sobre desarrollo curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la educación secundaria, encuentro del que, años después, nacerá la Federación Icaria (Fedicaria). Amplia información de todo ello en <www.fedicaria.org>.

reformas educativas no alcanzaban a ser en la realidad ni sombra de lo que prometían sobre el papel. En todo caso, aquellos últimos tres años en tierras bajoaragonesas fueron los de mayor actividad en el desarrollo del Proyecto Ínsula Barataria. A lo largo del curso 93-94, se inició la publicación de los materiales didácticos producidos en la editorial Akal de Madrid, lo que dio lugar a siete libros que vieron la luz entre 1995 y 1996.

Mientras tanto, en ese curso 1993-1994, Isabel se incorporó a su destino en el Instituto María Moliner, del zaragozano barrio Oliver, y volvió a fijar su residencia en su ciudad natal, en un piso de la casa familiar que acondicionó con ilusión y dedicación. Tras cuatro cursos en este centro, volvió a ser propuesta como asesora de formación en el Centro de Profesores Juan de Lanuza de la ciudad en comisión de servicios durante tres años; no dudó en aceptar una oportunidad que le permitió, entre otras cosas, trabajar codo con codo con su amiga Pilar Cancer. Aquellos años fueron clave para la puesta en marcha del Seminario territorial de Fedicaria en Aragón,⁴ al tiempo que llevaron a Isabel a reiniciar sus estudios de doctorado, junto a su hermano Juan, en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza.

Ya en 2001, terminada la comisión de servicios, regresó durante un curso escolar al Instituto María Moliner, ya que en 2002 obtuvo plaza, mediante traslado, en el Instituto Medina Albaida, de Zaragoza, donde permaneció trabajando, hostigada ya por largos periodos de baja médica, hasta su fallecimiento ocurrido el 7 de marzo de 2008.

4 La sección territorial de la Federación Icaria en Aragón surgió como una iniciativa del grupo Ínsula Barataria y celebró sus primeras reuniones en el otoño de 1999; de esta forma, pronto fueron sumándose al proyecto profesores de diferentes áreas de conocimiento, como Javier Gurpegui, Paz Gimeno, Mario Franco, Jesús Ángel Sánchez, José Luis Larrea, Ángel Lorente, Natividad Bel y otros.

Algunas publicaciones de Isabel Mainer

- 1974: Las representaciones humanas paleolíticas en el arte francocantábrico de la Península Ibérica, memoria de licenciatura dirigida por Ignacio Barandiarán Maeztu, defendida en el Departamento de Historia Antigua de la Universidad de Zaragoza. (Consultable en la Biblioteca María Moliner de la Universidad de Zaragoza.)
- 1982: *Gran enciclopedia aragonesa*, Zaragoza, Unión Aragonesa del Libro (Unali). Varias voces relacionadas con temas de Prehistoria e historia antigua publicadas en los tomos 7, 8 y 10.
- 1994: «El mundo en que vivimos. Los planisferios de Mercator y de Peters», *¿Y el Sur? Boletín informativo de Acción Solidaria Aragonesa*, 27, 11-13.
- 1995: «Dossier Pekín 1995. La IV Conferencia Internacional de la Mujer», *¿Y el Sur? Boletín informativo de Acción Solidaria Aragonesa*, 31, 1-12.
- 1997: «Textos para la Historia de las Mujeres en España», *Con-ciencia Social*, 1, 197-200.
- 1998: «La historia reciente: interpretaciones y narraciones para conocer la sociedad actual», *Con-ciencia Social*, 2, 241-250.
- 1999: «Crónica del VII Seminario Fedicaria», *Con-ciencia Social*, 3, 178-182.
- 2000: «¿Qué queremos decir cuando hablamos de feminización en la profesión docente?», *Con-ciencia Social*, 4, 216-220.
- 2000: «Inmigración», *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 71-74 (artículo realizado con Pilar Cancer y que forma parte del Tema del Mes: «La Historia en el siglo XXI. Saber, deseo y acción», coordinado por R. Cuesta y J. Mainer).
- 2000: «De la reflexión a la acción: la propuesta del grupo Ínsula Barataria». En C. Trepát y otros, *Aspectos didácticos de ciencias sociales*, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 169-208. (Se trata de una colaboración para este libro firmada junto a Pilar Cancer.)
- 2000: «La historia que nos contaron y la historia vivida», *En Pie de Paz*, 53, 19-24.
- 2001: «La perspectiva del género en un currículo de Historia en la enseñanza secundaria: navegar entre ilusiones y rutinas...», *Revista Educativa Voluntad*, 1, 4-12.
- 2001: «Escuela, cultura y sociedad, trayectoria de un seminario de trabajo. El caso de Fedicaria-Aragón», en J. Mainer, (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla, Díada, 81-99. (Escrito en colaboración con Pilar Cancer.)
- 2001: «Ver a las recién llegadas», *Con-ciencia Social*, 5, 129-134.

Además de estos escritos que compendian una parte de las preocupaciones vitales, intelectuales y profesionales de Isabel Mainer, habría que destacar:

—La coordinación del número monográfico dedicado a «Mujer y ciencias sociales» de la revista *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (número 7, correspondiente al mes de enero de 1996).

—Su inestimable colaboración en todas y cada una de las aportaciones escritas firmadas por el grupo Ínsula Barataria, que de forma tan decisiva contribuyó a crear y mantener durante toda su trayectoria, entre 1990 y 1998.

—Con posterioridad a 1998 y tras la integración del grupo Ínsula en el Seminario de Fedicaria en Aragón, fueron múltiples las ocasiones en que Isabel escribió aportaciones sustantivas para el Seminario que quedaron inéditas; no obstante, algunas de ellas pueden consultarse a texto completo en la página *web* de Fedicaria:

<http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/A_cronica.htm>.



Primavera de 1990, celebrando las bodas de oro de Amalia Baqué y Francisco Mainer



Primavera de 1973, en la puerta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza: la promoción de Isabel (de pie, en quinto lugar comenzando por la izquierda)



*Verano de 1971.
Excavación arqueológica
en Somaén (Soria), en compañía
de María Luisa Navarro*



*Verano de 1971. Excavación arqueológica en Somaén (Soria).
A la derecha, de pie, el director de la excavación, entonces profesor
de Historia Antigua de la Universidad de Zaragoza, Ignacio Barandiarán*



*Primavera de 1974. Fiesta romana con compañeros de promoción.
Isabel aparece la tercera por la izquierda tocada con un gorro-capitel*



*Primavera de 1974.
Fiesta romana
con compañeros
de promoción.
Isabel disfrazada
de cariátide*



Primavera de 1978. Preparando oposiciones con Pilar Lucia



Invierno de 1979. Compañeros del Instituto Arzobispo Valdés, en Salas (Oviedo)



Primavera de 1979. En el teatro romano de Mérida, de viaje de estudios con un grupo de alumnos y profesores asturianos



Junio de 1980. En la sala de profesores del instituto de Calamocha (Teruel)



Junio de 1981. En la puerta de entrada del Instituto Cardenal Ram, de Alcañiz (Teruel) con el claustro de profesores



Primavera de 1984. Fiesta del choricer con compañeros del instituto de Alcañiz



Primavera de 1985. Presentando a José Antonio Labordeta en las Jornadas Culturales Bajoaragonesas, celebradas en el instituto de Alcañiz



*Primavera de 1985.
Con compañeras del instituto de Alcañiz en la boda de María José Pinilla*



Invierno de 1988. Celebrando el día del Árbol, en La Estanca de Alcañiz



*Primavera de 1998.
Junto a Pedro Rújula
y Antonio Serrano
en la Facultad
de Filosofía y Letras
de Zaragoza*



*Verano de 1991.
En Oviedo, con los miembros del tribunal de oposiciones del que fue su presidenta*



*Primavera de 1993 en Zaragoza.
Con los compañeros de Acción Solidaria Aragonesa, del Bajo Aragón*



Verano de 1993, en Alquézar (Huesca) con los miembros del Grupo Ínsula Barataria



Verano de 1998, en Salamanca. Sesión del VII Encuentro de Fedicaria



Verano de 2000, en Zaragoza. Un descanso en el VIII Encuentro de Fedicaria



Verano de 2002, en Gijón. Sesión del X Encuentro de Fedicaria



Diciembre de 2002. Reunión del Proyecto Nebraska, en Pino de Tormes (Salamanca)



Verano de 1978, en Calamocha (Teruel)



Invierno de 1981, en Lérida



Verano de 1983, en Escocia



*Verano de 1982,
en la URSS*



Verano de 1987, en Capadocia



Invierno de 1997, en Épila (Zaragoza)



Invierno de 1997, en Épila (Zaragoza)



Verano de 2002, en Berlín



*Invierno de 1988,
en Marruecos*



Verano de 1989, en el Cervino (Alpes suizos)



Verano de 1982, en Noruega



Verano de 1996, en Galicia

[3]

Trabajos de Isabel Mainer

Los combates por la Historia escolar de Isabel Mainer

Raimundo Cuesta

La naturaleza de los textos

Los textos no cobran vida hasta que son sometidos a esa suerte de eterno retorno hermenéutico que entraña el diálogo entre la obra del autor y la mirada del lector. Los dos textos de Isabel Mainer motivo de esta glosa han permanecido inertes tras su gestación entre 1999 y 2000, y ahora, diez años después, se asoman a nuestro escrutinio, con la prístina inocencia de los legados intelectuales que son de todos y no son de nadie.

Se diría que ambos escritos pertenecen, por su forma, contenido y estilo, a ese particular género de literatura crítica de intervención inmediata y coyuntural sobre la realidad social. En los dos se interpela a los demás y se nos construye como sujetos y objetos de una posición expectante y abierta a la crítica y el debate. El más extenso y ambicioso, titulado *Algunas cuestiones en torno a la disciplina escolar y el código disciplinar de la Historia (I y II)*, se pergeñó dentro de las actividades del seminario de Fedicaria de Aragón, que durante el curso 1999-2000 tomó el tema del conocimiento escolar como una de sus preocupaciones centrales. Este texto-seminario, con llamadas interrogativas a la audiencia y con tono recio y categórico, se dispone según una fórmula lógico-racional clara y

contundente, a saber: a) una crítica del conocimiento histórico cuando adopta la modalidad de disciplina escolar y se materializa en un *código disciplinar*; b) unas proposiciones para impugnar ese tipo de conocimiento con la intención de ir erigiendo las bases de una didáctica crítica; y c) una mirada consciente y deliberadamente situada en la perspectiva de género y el feminismo de la diferencia.

Este molde se aplica también al artículo titulado *La Historia que nos contaron y la Historia vivida*, publicado en diciembre de 2000 en la revista *En Pie de Paz*. Allí se refleja una síntesis más divulgadora y más decantada del texto-seminario. Pero en ambos se refleja a la perfección el estilo que caracterizó a Isabel como una intelectual de izquierdas que reflexiona sobre su propia condición como sujeto social, como mujer y como profesional de la docencia. Se trata, pues, de textos de combate y clarificación ajenos a los usos académicos y a las manías citatorias que oscurecen el propio pensamiento tras un alud de referencias presuntamente críticas a pie de página. Desde luego, ese aire que se respira en sus textos es para alguno de nosotros, miembros de Fedicaria como ella, muy familiar. Nos identificamos en ellos, pues poseen esa grata melodía de los pensamientos compartidos, desprivatizados, socializados en común amistad. No obstante, Fedicaria, que se formó en 1995, no explica por sí sola a Isabel Mainer. Los asuntos que se abordan y enuncian sus dos textos constituyen expresión subjetiva de una realidad social mucho más vasta, porque, como es sabido, toda verdad tiene su historia, y todo problema de conocimiento posee su peculiar contexto de formulación.

El contexto y su circunstancia

La objetivación del sujeto es tarea de la teoría social y de la Historia. El individuo es el conjunto de las relaciones sociales y en cada uno de nosotros, si bien de manera diversa, se representa el drama colectivo de la vida institucional. Los dos escritos de Isabel son parte de esa urdimbre de textos y contextos experimentados en la segunda mitad de la década

de los noventa. Entonces se fundó Fedicaria y la profesora que pertenecía al grupo Ínsula Barataria, empresa de renovación pedagógica a la que tanto aportó Isabel, amplió su horizonte de preocupaciones, más allá del idealismo pedagógico al uso, hacia los entresijos del conocimiento que se genera en la institución escolar. Eran tiempos de profunda restauración conservadora, no solo en lo político (triumfo del PP en 1996 y por mayoría absoluta en 2000), sino muy especialmente en el terreno educativo, donde después de la pirotecnia reformista del PSOE durante los años ochenta, se asiste en la década siguiente al pleno triunfo de una contrarreforma educativa que venía ya precedida y anunciada por una desgana-da y declinante acción educativa de las administraciones socialistas. Estas, en un principio, abrieron sus puertas al caudal de movimientos de renovación pedagógica y personas que defendían la transformación de la escuela en un espacio público para el ejercicio de la democracia. Muchas de ellas quedaron defraudadas con el alcance de las reformas, otras se mimetizaron con el nuevo lenguaje de la racionalidad burocrática y quedaron presas de su telaraña. A contracorriente, Isabel y su círculo más cercano y cálido dieron en pensar y pugnar por llevar adelante sus proyectos de cambio social y cambio escolar. Sin embargo, se diría que los textos de los que ahora hablamos están embebidos de una vieja inquietud crítica, pero también de una profunda decepción acerca de las posibilidades de la institución escolar y del conocimiento que en ella se aloja.

En efecto, a la altura de diciembre del 2000, el *revival* había desembocado, siendo ya ministra Pilar del Castillo, en la regulación de unos contenidos mínimos, que, después de diez años de experiencia curricular relativamente abierta, significaban el triunfo del viejo código disciplinar de la Historia escolar, fundado en la narración cronológica del pasado de los Estados nacionales. De manera que el célebre debate sobre las humanidades, impulsado desde 1996 por la ministra Esperanza Aguirre, con el apoyo de la Real Academia de la Historia y una santa alianza de defensores de la «Historia de siempre», desembocó en una suerte de consenso transpartidario que puso en retirada a la Historia escolar hacia los viejos campamentos de invierno de la tradición. Se cumplía así en España, con

una década de retraso, el *disciplinazo* que ya había tenido lugar en otros países durante el decenio de la modernización conservadora gracias a la nueva hegemonía de los grupos sociales inspirados en el neoliberalismo y el conservadurismo.

Los textos de Isabel, sin duda, están impregnados de conceptos, como *código disciplinar*, que seguramente encubren una lejana decepción y quizás una melancólica evocación respecto al tiempo en el que, dentro del grupo Ínsula Barataria, se construyó un proyecto innovador de enseñanza de las Ciencias Sociales, aprovechando el carácter abierto del desarrollo curricular proclamado por la LOGSE (1990). Por lo demás, los textos exudan un aroma muy común a las preocupaciones fedecarianas de aquel tiempo: cómo fundar una didáctica crítica orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes. En cierto modo, este planteamiento que se fue abriendo paso entre nosotros en la primera mitad de los noventa, constituye una auténtica navegación en contra de la marea. En verdad, el flujo curricular oficial caminaba en dirección totalmente opuesta y una propuesta basada en tales planteamientos no tenía ningún viento a favor, ni en las esferas del poder del Estado ni entre las editoriales que gobiernan el mercado, ni entre el campo profesional de los docentes. Esta dimensión de pensamiento contra lo dado, contra lo que domina se inserta perfectamente en la realidad de Fedecaria como espacio de resistencia y colectivo contrahegemónico.

El pensamiento de Isabel Mainer está marcado por esas coordenadas que conducen a una crítica negativa, y que, por ende, dificultan, a pesar de lo que se dice a veces en los propios textos, la vertebración de una faceta afirmativa, constructiva y programática.

Crítica del conocimiento escolar, didáctica crítica y perspectiva de género

Como ya se indicó más arriba, los dos trabajos de nuestra autora mantienen un hilo organizativo y una pauta argumentativa semejantes. Se

pasa de la crítica del conocimiento escolar (primera parte) a la proposición de una didáctica crítica (segunda parte) fuertemente inspirada en los principios del feminismo de la diferencia.

Para algunos de los miembros de Fedicaria, la crítica del conocimiento escolar, del *código disciplinar de la Historia escolar*, es ya, pese a tener su fuente y dispositivos conceptuales originarios en mi tesis doctoral, un patrimonio común que hemos ido incorporando, como Isabel, a nuestros discursos. A tal fin, la distinción entre disciplinas científicas y disciplinas escolares, la diferencia contextual y de significado entre ciencia y materias de enseñanza, resulta decisiva en la medida que, como señala nuestra colega, la didáctica no es (ni debe ser) una adaptación en miniatura de los conocimientos científicos a las enseñanzas escolares. La originalidad del conocimiento escolar implica una enseñanza «no disciplinar», una didáctica fundada en problemas sociales relevantes y no en una pretendida exigencia lógica de las propias disciplinas científicas.

La difusión de la idea *código disciplinar* ha sufrido una larga y compleja génesis. Recuerdo cómo hice su presentación oficial en una conferencia impartida en 1992 en la Universidad de Santiago de Compostela. Más tarde, el mismo año de presentación de mi tesis doctoral en la Universidad de Salamanca, se publicó mi libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Pomares, Baelona, 1997), que tuvo una notable difusión dentro de Fedicaria y en otros círculos. Finalmente, en 2006, en la revista *Historia de la Educación* (n.º 25, 243-269), Antonio Viñao venía a dar amplio reconocimiento al término dentro de la comunidad de historiadores de la educación, cuya circulación se había extendido ya por entonces en América Latina. Entre esos años, dentro del seminario aragonés de Fedicaria de Zaragoza tuve ocasión de debatir ampliamente con sus miembros su significado. Al final, ente nosotros, quizás con diferencias de matiz, el concepto se convirtió en un instrumento de crítica de la didáctica como paso previo a la didáctica crítica.

Si se repasan los textos de Isabel, el lector o lectora avezados pronto repararán en que concebir el conocimiento escolar como una construcción sociohistórica nos faculta para romper con cualquier tentación de

cosificación o naturalización de aquello que se enseña en las aulas. Eso es lo que se entiende precisamente por genealogía, un saber corrosivo que rompe con la eternización o deshistorización de los valores mundanos. Algo que nos permite percibir, como hace Isabel, el carácter artificioso y siempre contextual de la Historia en las aulas. Lo que, a su vez, faculta para entender la enseñanza renovada de la Historia no como una mera cuestión técnica de transmisión eficaz de conocimientos, sino como una compleja cuestión de choque de poderes, identidades y saberes: «ese sujeto (nosotros) que hay tras el código disciplinar histórico tiene edad, género, clase y etnia. Identidades cimentadas en una distribución asimétrica del poder». En esos entresijos de la subjetividad se pone en juego el reto de educar el sentido crítico.

Los textos visibles de la enseñanza de la Historia son los manuales contra los que Isabel arremete por considerarlos un elemento consustancial al código disciplinar tradicional, incompatible con una enseñanza orientada hacia problemas relevantes. Esa relevancia de la Historia y su didáctica reside precisamente, según la autora, en la capacidad de movilizar nuevos materiales y nuevas prácticas en el interior de las aulas. Aquí, Isabel se enfrenta al salto siempre abismal y difícil entre la crítica de la didáctica y la didáctica crítica. A tal fin recurre a una sugerente lectura de los postulados que en su día formulamos en un encuentro de Fedicaria, a saber: problematizar el presente, pensar históricamente, aprender dialogando y educar el deseo.

Precisamente el núcleo aragonés de Fedicaria se ha caracterizado en el transcurso de sus seminarios por emprender de manera brillante y creativa la tarea y el desafío de dotar de significado propio y desarrollo creativo a los postulados de una didáctica crítica que se enunciaron por primera vez en el encuentro fedicariano de Salamanca en 1998 (Cuesta, 1999). Dentro de estas preocupaciones, la propia Isabel, en los términos generales que muestran los dos textos que comentamos, junto a Juan Mainer (2001) y Paz Gimeno (2005 y 2009), esta última más ceñida a la dimensión comunicativa y dialógica de la enseñanza, representan ya exponentes insoslayables de ese acervo a veces intangible pero siempre común de la colectividad fedicariana.

Por nuestra parte, me gustaría destacar aquí y ahora la relevancia del pensamiento de Isabel en tres dimensiones especialmente fértiles, creativas y también polémicas de estos desarrollos.

La primera faceta se refiere al postulado de la educación del deseo comprendido como promoción de valores alternativos que necesariamente han de entrar en pugna con el equipaje identitario que lleva incorporado el alumnado en tanto que sujeto del aprendizaje. Al respecto, manifiesta Isabel una duda: si la identidad del sujeto es preexistente al código disciplinar o si éste es el aparato constructor de identidades. Probablemente, la disyuntiva se pueda imaginar más bien como una pareja dialéctica, pues el código construye y es al mismo tiempo construido, lo mismo que el sujeto se construye y construye. Ahí, en las relaciones entre el sujeto de aprendizaje y el código disciplinar, reside quizás una cuestión clave de la acción humana en contextos institucionales. Quizás recurriendo a las elaboraciones de P. Bourdieu (de quien aprendimos tanto) sobre el concepto de *habitus* fuera posible entender el repertorio de conductas infraconscientes del sujeto como un conjunto que se adquiere y *aprehende* en los procesos de aprendizaje, lo que implica a la vez una interiorización de programas de percepción y acción del código disciplinar como una transformación y reconstrucción, por la misma acción del sujeto, del propio código disciplinar. Constatemos, pues, de momento, como sugerencia sumamente valiosa, el interés del discurso de Isabel por introducir la subjetividad y el deseo en esta didáctica que persigue promover el sentido crítico.

La segunda faceta que brilla con luz propia en los trabajos de Isabel es la relación entre el *aprender dialogando* y la educación para una democracia auténticamente participativa. De este modo, recogiendo una vieja y sabia tradición, se concibe la relación pedagógica como una relación de poder asimétrica y variable. En cierto sentido, como sabemos, toda relación pedagógica plasma una desigual geometría de saberes y poderes, una determinada suma de fuerza y persuasión, tal como viera lúcidamente Basil Bernstein. De ahí que Isabel propugne, en aras de una educación democrática, un reblandecimiento de la vertiente coactiva inherente a toda pedagogía, una desintegración progresiva de las asimetrías median-

te el diálogo. Esta, sin duda, quizás sea una de sus propuestas, inspiradas en parte en la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas, más fronterizas con el idealismo pedagógico. El mismo postulado fedicariano de «aprender dialogando» evoca ese tipo de pedagogías invisibles («blandas») que difícilmente puede ocultar su progenie platónico-socrática y que, por añadidura, resulta difícilmente realizable en la escuela de la era del capitalismo, cuya misión implícita queda muy lejos de los buenos sueños pedagógicos.

La tercera aportación que queremos subrayar es una que siempre estuvo muy presente en los combates de Isabel por la historia escolar. Nos referimos a la defensa de un conocimiento situado y una didáctica atenta al sujeto sujetado y, muy especialmente, a las mujeres. En relación con ello, afirma Isabel que no existe un pensamiento neutro y universal, sino que se piensa siempre desde la propia experiencia (que, dice, siempre es sexuada). Ello conlleva una introducción del enfoque de género como un aspecto insoslayable de la didáctica crítica. Proclama, pues, una epistemología situada que, como en el concepto de historia de W. Benjamin, introduce el punto de vista de los vencidos. Ciertamente, *punto de vista* connota «mirar desde», dirigir la mirada y el discurso desde quien habla y desde donde se habla, porque dice: «Utilizamos la mirada de los dominados. El enfoque de las relaciones de género para abordar el tratamiento de los problemas sociales es además la oportunidad de desvelar los valores de la identidad femenina». Sin duda, tiene razón en reivindicar, dentro y fuera de Fedicaria, el enfoque de género, denunciando su reiterada ausencia en muchas de nuestras elaboraciones intelectuales, como se puede observar si leemos los números de nuestra revista durante los trece años de su vida efectiva. No obstante, el tema que plantea contiene una dimensión polémica inocultable y de necesaria clarificación.

El asunto susceptible de controversia es su reclamación estratégica de rescatar como tarea propia de la didáctica crítica las identidades de los sujetos sujetados y oprimidos (por clase, por sexo, por etnia), de suerte que la enseñanza consistiría en un desvelamiento de identidades subyacentes y la consiguiente reidentificación con la subjetividad de origen. En

esta política de identidades advertimos no pocas paradojas. La más importante consiste en suponer que la identidad es algo que nace y circula de dentro hacia fuera («soy mujer y me identifico con mi ser»), pero es más cierto que la identidad no se comporta como una semilla que brota del interior de la individualidad; más verdad es que las identificaciones se construyen en las relaciones sociales y son, por definición, inestables y contradictorias. Una cosa es el componente sexual de todo ser vivo, pero otra muy distinta es la dualidad sexual mujer/hombre, que no obedece a una mera condición biológica estática. Una identidad en precario y dinámica se comparece más con el pensamiento crítico que un enfoque identitario preexistente. De ahí que nosotros seamos más partidarios de fomentar, sin renunciar a introducir las desiguales relaciones de género, la reidentificación que la reafirmación de las identidades previas. Como en otra parte señalamos (Cuesta et al., 2005), la didáctica crítica se ha de sostener sobre una cierta problematización del sujeto a tal punto que se promueva una especie de desprendimiento de uno mismo, de pensar contra uno mismo y cuestionar las raíces de las identidades culturales que conforman la subjetividad. Esta tarea desidentificadora nos llevaría a comprender que, en cierto modo, respecto a nosotros mismos, todos somos extranjeros. Por añadidura, como señala Castilla del Pino (2000: 257), el sujeto se configura como un sistema de posibilidades, de yoes, tantos como contextos susceptibles de ser vividos. La didáctica crítica, creemos, ha de contribuir a ampliar el horizonte de esos contextos y eso procesos de desidentificación.

Llegados aquí, nos queda resaltar que la aportación intelectual de Isabel Mainer ha gozado de dos virtudes a menudo incompatibles: ha sido sustantiva y modesta. En la singladura de Fedicaria su presencia fue siempre un estímulo. Quienes tuvimos la suerte de asomarnos al inteligente brillo de su mirada supimos apreciar su juicio racional y su pasión emancipatoria. Estos textos dejan una pálida huella de ese brillo y de su grata compañía. Son, como hemos tratado de ver, expresión de una persona, pero también representan las formas que adoptaron los sueños de emancipación cobijados en las mentes y los corazones de algunos de sus coe-

táneos, de gentes de su tiempo y su circunstancia. Por ello, hasta cierto punto, su pensamiento es un legado de todos y de nadie. Sigue, de esta suerte, como a ella misma le gustaría, disponible para mentes abiertas a imaginar un mundo diferente.

Referencias bibliográficas

CASTILLA DEL PINO, C. (2000), *Teoría de los sentimientos*, Barcelona, Tusquets.

CUESTA, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

— (1999), «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», *Con-Ciencia Social*, 3, pp. 80-91.

— et al. (2005), «Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo», *Con-Ciencia Social*, 9, pp. 17-54.

GIMENO, P. (2005), «Una Nueva aportación de la didáctica crítica: Dialéctica crítica y pensamiento crítico», en S. Leoné y F. Mendiola (coords.), *Voces e imágenes en la Historia. Fuentes orales y visuales. Investigación histórica y renovación pedagógica*, Congreso Internacional, Universidad de Pamplona, pp. 185-214.

— (2009), *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*, Barcelona, Octaedro.

MAINER, I. (1999-2000), *Algunas cuestiones en torno a la disciplina escolar y el código disciplinar. (La Historia)*, Seminario Fedicaria Aragón, curso 1999-2000.

— (2000), «La Historia que nos contaron y la Historia vivida», *En Pie de Paz*, 53, pp. 19-24.

MAINER, J. (2001), «Innovación, Conocimiento escolar y didáctica crítica», *Con-Ciencia Social*, 5, pp. 47-77.

La Historia que nos contaron y la Historia vivida*

Isabel Mainer Baqué

La defensa de las Humanidades en la enseñanza secundaria obligatoria española se está saldando con la sustitución de algunas horas de Música y Dibujo/Plástica por otras asignaturas y con una radical delimitación del programa de cada asignatura. Con estos cambios, la Historia recupera un peculiar carácter narrativo y cronológico que pasa revista a la historia de la humanidad desde la Prehistoria en 1.º de ESO al mundo actual en 4.º de ESO. No vamos a dudar del elemento cronológico de la ciencia histórica, pero sí de que la única forma de articular y enseñar unos conocimientos históricos y a pensar históricamente sea la que proponen las disciplinas escolares al uso. Mirar de otra forma o reflexionar desde otras preguntas al conocimiento validado como oficial no resulta fácil en ningún caso; la enseñanza tampoco es una excepción, más bien al contrario. El peso de la tradición suele ser tan importante que transforma en ilusiones muchos de los cambios y reformas educativas.

No es un factor ajeno a esa situación la carta de saber naturalizado que se otorga a las disciplinas escolares, legitimadas como una aproxima-

* Artículo publicado en la revista *En Pie de Paz*, n.º 53, diciembre, 2000.

ción al conocimiento científico, cuando en realidad son construcciones sociales que tuvieron su origen con relación a un contexto, a intereses y a necesidades sociales y cuyas variaciones —acomodaciones al momento— responden a la clase social, grupo o género dominantes. Ser conscientes de todo ello permite desentrañar algunas de las trampas que para educar representan las disciplinas en general y, en particular, argumentar en defensa de que enseñar Historia y pensar históricamente no presupone ni equivale a enseñar la disciplina. En realidad, como iremos viendo, la disciplina histórica es un conocimiento encapsulado en forma de una narración bastante unidireccional (con el progreso como hilo conductor); profundamente androcéntrica, de clase y etnocéntrica; y, en realidad, bastante desconectada cuando no desfasada del desarrollo contemporáneo de la ciencia social.

Un sentido tradicional de la enseñanza no pone en duda que hay que enseñar Historia, Geografía, Matemáticas, Lengua..., y no cuestiona cuáles son los conocimientos que están detrás de estos nombres: son evidentes, porque —piensa— se relacionan con las ciencias que tienen de referencia. Por el contrario, desde un pensamiento crítico aplicado a la enseñanza, no solo interesa conocer qué se enseña (y todos sus corolarios de cómo se hace, cuándo, cómo se evalúa), sino que resulta imprescindible definir el para qué. Como se entiende que no hay un único conocimiento, la selección del qué no supone solo elegir unos datos, hechos, objetos o sucesos, sino unas perspectivas que priorizan diversos enfoques e interpretaciones con los que, se reconoce, se construyó la Ciencia.

Ciertamente, uno de los fundamentos que han dado sentido a la Historia como disciplina escolar ha sido incorporar (para transferirlos mediante los discursos, los textos y las prácticas correspondientes) aquellos conocimientos acumulados socialmente que permitan «sabernos nosotros» (por oposición a la otredad). Se construye así la Historia como seña de identidad, no solo nacional, sino de clase, género y etnia, de la cultura dominante; pero va siendo evidente que ese sujeto («nosotros») que hay detrás de la disciplina que se enseña tiene edad, género, clase y etnia, identidades cimentadas en una distribución asimétrica del poder. El sistema escolar

en general, y la Historia en particular, ¿están contribuyendo a construir identidades bifrontes: opresoras y oprimidas? ¿Qué ocurre con la diversidad (género, clase, etnia...) en las aulas ante el «nosotros» que traduce la disciplina? ¿Cómo se puede identificar (construirse su identidad) un adolescente magrebí con la Historia de España que se programa, una chica con una Historia androcéntrica que perdura...? Desde una igualdad basada en la diferencia, ¿qué supone la reconstrucción de una identidad múltiple y mestiza? ¿Se deben impugnar las disciplinas? Al menos, desde una intencionalidad emancipatoria parece oportuno —aunque solo sea de forma estratégica— recurrir a políticas identitarias para subvertir la opresión.

Con esta perspectiva crítica —que pretende construir una didáctica que favorezca una alfabetización crítica y una ilustración racional de las conciencias desde una aproximación racional y afectiva, valores emancipatorios que se manifiestan contrahegemónicos—, abordo las siguientes reflexiones: primero, algunos problemas que la disciplina histórica suscita y, después, algunas propuestas en las que trabajo con los miembros del grupo Ínsula Barataria y también con otros grupos de profesores y profesoras de Geografía e Historia en toda España que constituimos Fedicaria.

En el momento de iniciar una aproximación a la situación actual de la disciplina Historia en la secundaria obligatoria española nos centraremos en los textos, en los discursos y en las prácticas; así comprobaremos que la lógica de la ciencia de referencia no es la misma que la de la disciplina escolar. Aquella nace contextualizada y tiene en cuenta (reconoce) los intereses de la persona investigadora y su presente; sin embargo, la disciplina escolar se presenta como una recopilación de saberes de forma falsamente objetiva y naturalizada, sin considerar que, además, se recontextualiza doblemente en la escuela. El doble proceso de recontextualización (textos, discursos y prácticas) escolar de las disciplinas en las aulas deja al descubierto las diferencias con el desarrollo de la ciencia y lo ajena que puede resultar la disciplina al alumnado. Cuando ponemos a la disciplina Historia como objeto de aprendizaje en sí, se subvierte el sentido que tiene la Historia para quien la investiga y las enseñanzas que puede aportar a quien se acerca —al margen de la escuela— a conocerla. Esta cien-

cia busca explicar cómo los humanos, las sociedades, resuelven (o recrean) en el tiempo los problemas sociales, con lo que se entiende mejor que hay nexos entre diferentes corrientes de la ciencia histórica y los diversos proyectos de sociedad (es decir, existen estrechas relaciones entre teoría de las ciencias sociales y sociedad proyectada al futuro). He aquí el interés formativo-emancipador de la Historia entendida como tarea colectiva de reconstruir una visión del pasado que pueda utilizarse como fundamentación de un nuevo proyecto (para el presente) de futuro. Sin embargo, la disciplina se ha construido como un relato cronológico en el que: 1) no son significativos los problemas sociales de referencia, sino una serie de sucesos —ordenados cronológicamente— a los que se suman, en el mejor de los casos, procesos, sujetos individuales y colectivos, estructuras..., en una sucesión interrumpida de cambios y permanencias; 2) la proyección de futuro, que en ningún caso se explicita, queda manifiestamente sometida a una evolución del presente, donde el progreso, entendido como perfeccionamiento derivado de una narración cronológica, hace superfluo (en realidad resultaría contradictorio) plantearse alternativas... Casi vislumbramos un determinismo que justifica el presente por el pasado.

Empecemos por un repaso a los libros de texto, que son la cara más visible de la disciplina escolar. Hay un desfase importante entre el conocimiento científico y la disciplina escolar: los avances historiográficos aportados por una Historia social (verdaderamente desde abajo), una Historia de las mujeres, la nueva Historia de la ciencia, el ecofeminismo o planteamientos históricos de género, no han tenido en los manuales escolares de Historia más que una presencia marginal; se han añadido sin transformar la sintaxis de la narración. A los libros de texto de Historia de finales de los años setenta —no retrocedo más en el tiempo por dejar al margen las «peculiaridades» que proporciona el franquismo en España— se han sumado una serie de «temas» como las mujeres y la vida cotidiana o el «tratamiento» de fuentes y el trabajo con «procedimientos» a partir de unos documentos; pero nuevos temas y métodos resultan casi siempre descontextualizados del discurso histórico general y, no pocas

veces, en contradicción con el mismo. Además la incorporación de «la sociedad», «la economía», «la cultura», ya se había iniciado en el tardo-franquismo: en forma de capítulos sucesivos que completaban la visión de un reinado, de un siglo o de un periodo delimitado y caracterizado por «hechos trascendentales». De esta forma los libros han ido construyendo una serie de lecciones y, a veces, de anexos, que, con la implantación de la LOGSE, pasaron a denominarse —sin demasiadas diferencias— unidades didácticas.

La propia estructura de los libros de texto es exponente de que estos vienen a legitimar haciendo incuestionable (natural, objetivo, científico...) todo lo que incluyen: ¿cuántas preguntas —interrogantes— se abren en estos foros fuera de aquellas que se dirigen al alumnado y cuya respuesta —para más inri— está en el propio libro? Se subraya que el libro transmite el «saber»: la Historia no es conflicto y puede ser objetiva e incuestionable. Ciertamente, el libro de texto no «hace la clase», aunque sí contribuye; al respecto resulta sintomático que el alumnado —que sabe mucho de esto— se aferre al manual para aprobar. Por eso, creo que lo que encontremos en el muestreo de manuales de Historia será bastante significativo para conocer qué se enseña en las aulas. Ahora bien, no se puede olvidar que lo que se enseña en el aula no coincide necesaria ni esencialmente con lo que se aprende...

Las dificultades de hacer, con la estructura disciplinar, de la clase de Historia algo más vivo y educativo se pueden ver en unos ejemplos. Desde la disciplina, si el profesorado en clase hace hincapié en la causalidad múltiple, como la está refiriendo a un proceso histórico concreto, dicha enseñanza se traduce para el alumnado en el aprendizaje (memorización) de una serie de causas. También resulta difícil la articulación de tiempos largos y cortos con la narración tipo de la estructura disciplinar, cuando es imprescindible la utilización de ambos (formalizaciones más abstractas e instantáneas más cotidianas) y su explícita interacción para una explicación genealógica de los conflictos. Otro ejemplo de las dificultades que la estructura disciplinar y sus prácticas habituales proporcionan a una enseñanza que se quiera viva y emancipatoria, es que resulta casi imposible

plantearse un aprendizaje de tipo cooperativo —de interés en una educación crítica— a partir de unos temas que se plantean como patrimonio de los *expertos* recogidos por la *autoridad* de los libros de texto y que no se integran en la experiencia vital-social del alumnado para que pueda crecer desde ella.

En definitiva, creo que la disciplina desvirtúa el sentido histórico y no enseña a pensar históricamente, porque estas enseñanzas poco tienen que ver con el presente (no tienen en él su origen y razón de ser) ni con los problemas sociales-vitales del sujeto en cuestión. Utilizando las tres «memorias» de Suzanne Citron, podemos decir que la disciplina contribuye a sobrevalorar la memoria social oficial, deja de lado la memoria larga o popular que se ha mantenido a pesar de la escuela, y tampoco ayuda a recomponer la memoria histórica rota —o ausencia de memoria— que sufren gran parte de los adolescentes.

Pero llega el momento de abrir alguna alternativa. Para construir una propuesta educativa de carácter emancipatorio y transformador, optamos por enseñar a comprender el mundo indagando sobre la genealogía de los problemas del presente que rodean al alumnado y abordando históricamente los conflictos sociales. Sustituir la disciplina como objeto del conocimiento escolar por el tratamiento de diferentes problemas sociales exige reconsiderar muchos instrumentos y dinámicas tradicionales en el aula (en el centro, en las prácticas profesionales y en la formación del profesorado). La utilización de recursos cercanos, de medios de comunicación, de cuestiones «vivas» de la realidad (global y local) entre las que se incluyen los libros (pero en plural) tendría un doble valor. Por una parte aumentaría la imprescindible implicación social y familiar en la educación escolar; y por otra, quizás, se conseguiría que —con referentes de la vida real— la escuela sirviera para la vida.

Otra propuesta en consonancia es propiciar el análisis de los problemas y conflictos sociales desde el punto de vista del oprimido, en la línea que defiende el *feminist stand point*: una teoría que resalta el interés por indagar sobre los detonantes e implicaciones de poder desde las propias experiencias de las mujeres, es decir, con la perspectiva particular de un

grupo dominado. Y parece evidente que, al hacer el análisis desde el «punto de vista» o la perspectiva del dominado, se obtiene un conocimiento moralmente mejor, pero también más complejo. Primero, porque se reconoce la existencia de visiones contrapuestas generadas por la vida material y el grupo oprimido se concibe como coprotagonista (mujeres, niños, pobres o inmigrantes ya no son únicamente víctimas sometidas) de unas relaciones donde están presentes los dominantes y los dominados. Y, segundo, porque la visión de los oprimidos posee un gran potencial: su posición subalterna les hace estar doblemente atentos, a su propia perspectiva y a la del grupo dominante.

No descubrimos ningún secreto al señalar que el alumnado no reconoce (o pocas veces) la relevancia de la Historia para sus vidas, pero los adultos consideramos importante su enseñanza para que aprenda a reflexionar sobre los problemas sociales. Parece apropiado organizar la Historia desde los problemas sociales dialogando y mostrando cómo interactúan con estos problemas aquellos conflictos que el adolescente cataloga de personales. Además, una opción educativa crítica debe hacer una aproximación racional a valores emancipatorios, lo que impone un trabajo con las dimensiones emocionales y afectivas del sujeto y no solo las intelectuales. El «aprender en propia piel» enlaza perfectamente con un planteamiento de análisis que se aborde desde los mismos conflictos y repele claramente de los estudios disciplinares de ciencias sociales. ¿Se puede sentir empatía ante protagonistas de sucesos acaecidos in illo tēpore?; será más fácil si el suceso se sustituye por un conflicto que posee un claro paralelismo con «problemas sociales actuales», en cuyos parámetros, además, se inscribe la realidad conflictiva (de edad, género, clase, etnia...) que vive el alumnado en sus relaciones familiares o entre iguales.

Si queremos avanzar en una didáctica crítica (que contribuya a que los adolescentes se construyan unas identidades más complejas, menos excluyentes y un mundo más justo e igualitario), pensamos en un segundo bloque de propuestas didácticas como hipótesis de trabajo, porque hay que dejar abierto el espacio para la crítica de la didáctica: 1) Problematizar el presente, concebirlo discontinuo, complejo y contradictorio y

buscar las raíces de los conflictos. Estas contradicciones abren, así, un puente entre la realidad (cuestionada, problematizada) y el deseo (de valores alternativos, esforzado y variado). 2) Educar el deseo supone partir de las propias experiencias personales-sociales y enriquecerlo con la perspectiva de diferentes grupos dominados (estrategias identificativas de los oprimidos); perspectivas que permitirán precisamente superar esas identidades contrapuestas y habrán de favorecer la construcción personal de una más compleja y menos excluyente. 3) Buscar las raíces, extraer la genealogía de los conflictos, por ora parte, exige pensar históricamente, porque la explicación relevante de los problemas sociales ha de ser de carácter histórico. Una explicación genealógica de los conflictos resultantes evidencia la dialéctica entre estructuras y acciones individuales, entre permanencia y cambio. 4) Por otra parte, es evidente que los problemas sociales como instrumentos de conocimiento social propician otro *lenguaje*. Podríamos definirlo como un lenguaje «más inseguro» que carece de tanta certeza como da «la objetividad científica» de que hacen gala los manuales (de las disciplinas); propicia un lenguaje que se acomoda a vivir con las dudas y los problemas, y ofrece así mayores posibilidades de plantearse y utilizar el diálogo y el consenso. Pero todo lo anterior exige que los adolescentes (chicos y chicas) sean conscientes de cuáles son sus problemas, y eso supone que tengan voz: solo así habrá diálogo.

Algunas cuestiones en torno a la disciplina escolar y al código disciplinar (la Historia). 1.^a parte^{*}

Isabel Mainer Baqué

Como un postulado matemático, tan evidente que no necesita demostración, podemos pensar que uno de los fundamentos del «código disciplinar» de la Historia es incorporar (para transferirlos mediante los discursos y prácticas correspondientes) aquellos conocimientos acumulados socialmente que permitan «sabernos nosotros» (por oposición a la otredad). Se construye así la Historia como seña de identidad, no solo nacional, sino de clase, género y etnia, de la cultura dominante. Pero, en este punto se abren dos interrogantes, cuyas respuestas nos pueden permitir avanzar:

1) ¿Tiene sentido reclamar que la disciplina escolar incorpore algunos nuevos enfoques, investigaciones y otras miradas de la ciencia social de referencia, cuando estas novedades cuestionan elementos identificativos del «nosotros»? ¿Estamos ante una de las razones del desfase entre el conocimiento científico y la disciplina escolar porque esta se corresponde

* Este texto, dividido en dos partes, fue elaborado para debatir sobre el conocimiento escolar en el transcurso del curso 1999-2000. Su mayor interés consiste en que no solo se propone dar cuenta del porqué de una impugnación del código disciplinar de la enseñanza de la Historia actualmente vigente como instrumento de construcción de identidades prediseñadas, sino que acierta a formular, en su segunda parte, algunas potentes propuestas e ideas para orientar otras prácticas escolares inspiradas en una Didáctica Crítica.

con un conocimiento oficial —a partir del capital cultural acumulado— que lo legitima? ¿Una consecuencia desde una educación emancipatoria es impugnar las disciplinas?

2) ¿Qué ocurre con la diversidad (género, clase, etnia...) en las aulas ante el «nosotros» que traduce la disciplina? ¿Pone en evidencia que primero se construye un sujeto —dominado— para justificar una posterior lucha emancipatoria? porque ¿cómo se puede identificar (construir su identidad) un adolescente magrebí con la Historia de España, una chica con una Historia androcéntrica...? ¿Desde una igualdad basada en la diferencia, que supone la reconstrucción de una identidad múltiple y mestiza, se deben impugnar las disciplinas?

Vamos con el primer interrogante:

Evidentemente, la lógica de la ciencia social no es la misma que la de la disciplina escolar. La ciencia social «nace» contextualizada y tiene en cuenta (reconoce) los intereses de la persona investigadora y su presente; sin embargo, la disciplina escolar, que se presenta como una recopilación de saberes de forma falsamente objetiva y naturalizada, se recontextualiza en la escuela.

a) Un repaso a los libros de texto

La realidad es que «avances» historiográficos como una historia social (verdaderamente desde abajo), una historia de las mujeres, la nueva historia de la ciencia, el ecofeminismo o planteamientos históricos de género, no han tenido en la disciplina Historia —su cara más visible son los libros de texto— más que una presencia marginal; han supuesto un retoque, un añadido que no ha transformado la sintaxis de la narración. A los libros de texto de Historia de finales de los años setenta —no retrocedo más en el tiempo por dejar al margen las «peculiaridades» que proporciona el franquismo en España— se han incorporado, casi siempre descontextualizados del discurso histórico general, una serie de «temas» como las mujeres, la vida cotidiana, el «tratamiento» de fuentes o el tra-

bajo con «procedimientos». La incorporación de «la sociedad», «la economía», «la cultura» ya se había iniciado en esa época: en forma de capítulos sucesivos que «completaban» la visión de un reinado, de un siglo o de un periodo delimitado y caracterizado por algún hecho trascendental. De esta forma los libros iban construyendo una serie de lecciones —y, a veces, de anexos— que desde la implantación de la LOGSE pasaron a denominarse —sin demasiadas diferencias— unidades didácticas.

Quede como último exponente el hecho de que la propia estructura de los libros de texto viene a legitimar haciendo incuestionable —natural, objetivo, científico...— todo lo que incluye. ¿Cuántas preguntas —interrogantes— se abren en estos libros fuera de aquellas que se dirigen al alumnado y cuya respuesta —para más inri— está en el propio libro?: «la autoridad», fuente de la sabiduría.

b) Un repaso a las prácticas en las clases de historia

La primera evidencia es que el libro de texto no «hace la clase»; pero cuando la tradición y las rutinas profesionales indican que muchas veces el profesorado «prepara» sus clases con libros de texto (de otras editoriales) y, a veces, son estos otros los que «da en apuntes» a sus estudiantes, o cuando sabemos que el alumnado —con conocimiento de causa— «se aferra al manual» para aprobar... Llegamos a una conclusión: lo que encontremos en el muestreo de libros de texto de Historia será bastante significativo para conocer qué se enseña en las aulas. Dicho esto, tampoco hay que olvidar que lo que se enseña no coincide necesaria ni esencialmente con lo que se aprende...

El proceso de recontextualización escolar de las disciplinas deja al descubierto las diferencias con el desarrollo de la ciencia y es clave de lo «ajena» que puede resultar, la disciplina, a sus «usuarios». Cuando ponemos a la disciplina Historia como objeto de aprendizaje se subvierte el sentido que tiene la Historia para quien la investiga y las enseñanzas que puede aportar a quien se acerca —al margen de la escuela— a conocerla.

La Historia busca explicar cómo los humanos, las sociedades, resuelven (o re-crean) en el tiempo los problemas sociales, lo que lleva a entender las ligaduras entre diferentes corrientes de la ciencia histórica en cada momento con los diversos proyectos de sociedad (es decir, las estrechas relaciones entre teoría de las Ciencias Sociales y sociedad proyectada al futuro). He aquí el interés formativo-emancipador de la Historia entendida como tarea colectiva de reconstruir una visión del pasado que pueda utilizarse como fundamentación de un nuevo proyecto (para el presente) de futuro. Sin embargo, la disciplina se ha construido como un relato cronológico en el que: 1) no son significativos los problemas sociales de referencia, sino una serie de sucesos —ordenados cronológicamente— a los que se «suman», en el mejor de los casos, procesos, sujetos individuales y colectivos, estructuras... en una sucesión interrumpida de cambios y permanencias; 2) la proyección de futuro, que en ningún caso se explicita) queda manifiestamente «sometida» a una evolución del presente: el progreso, entendido como perfeccionamiento derivado de una narración cronológica, hace superfluo (en realidad, es contrario a) plantearse alternativas...

Por eso, desde la disciplina, si el profesorado enfatiza en clase sobre la causalidad múltiple, como lo está refiriendo a algún proceso histórico concreto, esta enseñanza se traduce para el alumnado en el aprendizaje (memorización) de una serie de «cuestiones», «causas», «consecuencias». Se desvirtúa el sentido histórico, porque estas enseñanzas poco tienen que ver con el presente (no tienen en él su origen y razón de ser) ni con los problemas sociales-vitales del sujeto en cuestión. Otro ejemplo puede ser la difícil articulación de tiempos largos y cortos dentro del código disciplinar, frente a la necesaria utilización de ambos (formalizaciones más abstractas y instantáneas más cotidianas) para una explicación genealógica de los conflictos. En la concepción disciplinar —y así puede verse en los libros de texto— no se pone de manifiesto la interacción entre «tiempos»: a la explicación de un «periodo», le acompaña, de manera bastante anecdótica y en un anexo, la vida cotidiana.

Pero hay otro aspecto a considerar en relación al actual código disciplinar de la Historia, y es la dificultad extrema de plantearse un aprendi-

zaje de tipo cooperativo —de interés en una educación emancipatoria y crítica— desde unos «temas» que solo conocen los expertos y que la autoridad de los libros de texto recogen. ¿Cómo se puede integrar la experiencia vital/social del alumnado para crecer desde ella? Ni siquiera parece posible para el profesorado conservar el suficiente grado de autonomía, ya que el código disciplinar le impone una total dependencia de los expertos sean psicopedagogos o historiadores y didactas.

En conjunto podríamos decir que, ya que la finalidad de la educación crítica y emancipatoria es una alfabetización cultural crítica y una ilustración racional de las conciencias, no parece posible que desde la propia disciplina se puedan cuestionar los valores (dominantes) desde los que se construyó el conocimiento oficial (socialmente construido) que es una disciplina.

Recordemos el segundo interrogante que nos hacíamos al principio de estas líneas:

2) ¿Qué ocurre con la diversidad (género, clase, etnia...) en las aulas ante el «nosotros» que traduce la disciplina? ¿Pone en evidencia que primero se construye un sujeto —dominado— para justificar una posterior lucha emancipatoria? porque ¿cómo se puede identificar (construir su identidad) un adolescente magrebí con la Historia de España, una chica con una Historia androcéntrica...? ¿Desde una igualdad basada en la diferencia, que supone la reconstrucción de una identidad múltiple y mestiza, se deben impugnar las disciplinas?

Va quedando bastante claro que ese sujeto («nosotros») que hay detrás del código disciplinar histórico tiene edad, género, clase y etnia, identidades cimentadas en una distribución asimétrica del poder. Si la ley en general, el código disciplinar en la escuela, están contribuyendo a construir identidades bifrontes: opresoras y oprimidas, parece oportuno —aunque solo sea de forma estratégica— recurrir a políticas identitarias para subvertir la opresión. No estoy segura de si los sujetos oprimidos son preexistentes a un código donde no están amparados o si es dicho código el que en definitiva los construye; pero sí parece oportuno desvelar cómo colaboran los discursos, prácticas, conocimientos y textos del código disciplinar a esa distribución asimétrica del poder para las clases, los géneros y las etnias.

En congruencia con las reflexiones anteriores, una manera de proceder, si optamos por construir una propuesta educativa de carácter emancipatorio y transformador, es propiciar el análisis de los problemas y conflictos sociales desde del punto de vista del oprimido. El feminismo propone el *feminist stand point*: una teoría que resalta el interés por indagar sobre los detonantes e implicaciones de poder desde las propias experiencias de las mujeres, es decir, con la perspectiva particular de un grupo dominado. Y parece evidente que, al hacer el análisis desde el «punto de vista» o la perspectiva del dominado, se obtiene un conocimiento moralmente mejor, pero también más complejo. Primero, porque se reconoce la existencia de visiones contrapuestas generadas por la vida material y el grupo oprimido se concibe como coprotagonista (mujeres, niños, pobres o inmigrantes ya no son únicamente víctimas sometidas) de unas relaciones donde están presentes los dominantes y los dominados. Y, segundo, porque la visión de los oprimidos posee un gran potencial: su posición subalterna les hace estar doblemente atentos, a su propia perspectiva y a la del grupo dominante.

Además, una opción educativa crítica debe hacer una aproximación racional a valores emancipatorios, lo que impone un trabajo con las dimensiones emocionales y afectivas del sujeto, y no solo las intelectuales. El «aprender en propia piel» enlaza perfectamente con un planteamiento de análisis que se aborde desde los mismos conflictos y repele claramente los estudios disciplinares de Ciencias Sociales (¿se puede sentir empatía ante protagonistas de «sucesos acaecidos» o ante los de procesos de resolución de conflictos?). Sin olvidar que la realidad que vive el alumnado en sus relaciones familiares, entre pares o con los medios de comunicación, se inscribe fácilmente en los parámetros de «problemas sociales actuales» de edad, género, clase, etnia... pero, lo primero, es que él mismo sea consciente de cuáles son sus problemas y, eso exige, que tenga voz (y haya diálogo).

En definitiva, desvelar para poder construir unas identidades más libres y un mundo más justo se traduce en propuestas de enseñar-educar desde la *problematización del presente*, que lo concibe discontinuo, com-

plejo y contradictorio y buscar las raíces de los conflictos. Las contradicciones abren, así, un puente entre la realidad (cuestionada, problematizada) y el *deseo* (de valores alternativos, esforzado y variado) que se debe educar partiendo de las propias experiencias personales-sociales y que se descubre desde la perspectiva de diferentes grupos dominados (estrategias identificativas de los oprimidos); perspectivas que permitirán precisamente superar esas identidades contrapuestas y la construcción personal de una más compleja y menos excluyente. Buscar las raíces, por otra parte, exige *pensar históricamente*, porque la explicación relevante de los problemas sociales ha de ser de carácter histórico: una explicación genealógica de los conflictos resultantes que ponga en evidencia la dialéctica entre estructuras y acciones individuales, entre permanencia y cambio... Estos planteamientos educativos exigen una actitud comunicativa, el *diálogo*, entendido desde una perspectiva de simetría de poder (acción comunicativa) entre docentes y discentes y entre ellos mismos.

Pero, llegados a este punto, no podemos concluir sin detenernos en la crítica de la crítica: ¿dónde están los límites?

3) ¿Tienen sentido los libros de texto escritos desde problemas sociales? ¿Corremos siempre el riesgo de convertir cualquier tipo de contenidos, temas, en la «disciplina»? ¿Se exigen cambios organizativos en la escuela? ¿también en la manera de concebir y ejercer la profesión docente?

No es fácil responder con propuestas, pero sí se pueden hacer tres puntualizaciones:

a) El sustituir la/s disciplina/s como objeto del conocimiento escolar por el tratamiento de diferentes problemas sociales exige reconsiderar muchos instrumentos y dinámicas tradicionales en el aula (en el centro, en las prácticas profesionales y en la formación del profesorado, aunque ahora no sea el momento). Para empezar, el libro de texto; porque casa mal el tratamiento de problemas sociales relevantes con un (manual) referente único: ¡aquí también el medio es el mensaje! Sería imprescindible articular una gama variada de recursos, que, incluso, «salieran» del aula. La utilización de recursos cercanos, de medios de comunicación, de cues-

tiones «vivas» de la realidad (global y local) entre las que se incluyen los libros (pero en plural) tendrían un doble sentido. Por una parte harían realidad la imprescindible implicación social y familiar en la educación escolar; y por otra, quizás, se consiguiera que la escuela sirviera para la vida... teniendo sus referentes en la «vida real».

b) Los «problemas sociales» como instrumento de conocimiento social incluso en el peor de los casos, cuando se convierten en libro de texto propician otro lenguaje. Podríamos definirlo como un lenguaje «más inseguro» que carece de tanta certeza como da «la objetividad científica» de que hacen gala los manuales (de las disciplinas); propicia un lenguaje que se acomoda a vivir con las dudas y los problemas... y ofrece así mayores posibilidades de plantearse el diálogo en la línea propuesta por el consenso. Se me ocurre relacionarlo con un «lenguaje de mujer» (en la línea propuesta por Sandra Lee Bartky y la pedagogía de la vergüenza) que algunos teóricos del conflicto están promocionando por su utilidad para llegar a una resolución pacífica mediante consenso.

c) Otro límite de los cambios propuestos está en la misma resistencia que generan en el profesorado este tipo de materiales (en forma de libro publicado o con otros formatos); aunque habría dos aspectos a considerar: 1) puede demostrar que realmente generan cambios efectivos, y 2) el apego a los libros de texto, como a otras rutinas, es real (y un exponente de la alienación del trabajo docente) y obedece a una falsa conciencia, que se ha interiorizado, de depender de un manual elaborado por expertos; no se es consciente de que todos los materiales (también los manuales) son resultado de una recontextualización.

En resumidas cuentas, parece claro que las respuestas emancipatorias, que puede ofrecer el profesorado exigen que el docente reintellectualice su trabajo (al estilo gramsciano que reconoce en toda persona la capacidad de hacerlo) sacando a la luz la dimensión política y ética que caracteriza la educación y asumiendo las interrelaciones que tiene su trabajo con otros movimientos sociales (en razón de clase, género, etnia...). Posiblemente así renunciaría a la tentación corporativa que acecha hoy día al profesorado y a la que ha contribuido el neoliberalismo imperante. Este tipo

de profesionalización haría a los docentes más sensibles a las «verdaderas» necesidades culturales y sociales de la futura ciudadanía y menos proclives a mantener la oposición escuela-familias, quienes —fruto también de su tiempo— han aceptado que democracia se reduce a la elección de centro.

Por último, quiero mencionar en referencia al último punto y a partir de una perspectiva de género que proponen algunos colectivos feministas, la intelectualización del trabajo docente reivindicando saber que se sabe ejercitar un pensamiento propio (en este caso, femenino). La pedagogía de la diferencia parte de considerar falso que exista un pensamiento neutro y universal y reivindica el ejercicio del conocimiento desde la propia experiencia (que siempre es sexuada) de las maestras. Así, ha construido un nuevo modelo pedagógico y de maestra, partiendo de interpretar la escuela actual, dentro del orden patriarcal, como un modelo pensado para los hombres. Desde la crisis en que se encuentra la escuela propone su alternativa: pensar desde la identidad femenina que está en y forma parte del mundo y de la realidad (sin confundirse e identificarse en ella, pero tampoco negándola ilusamente) para secundar su cambio; es decir, parte de sí (de la experiencia humana sexuada), apuesta por un saber que sabe nacido en la escuela y no exterior (por ejemplo de expertos) con el fin de propiciar una civilización más alta en relaciones y más acorde con los propios deseos.

Zaragoza, 10 de marzo de 2000

Nuevas cuestiones en torno a la disciplina escolar y el código disciplinar (la Historia). 2.^a parte

Isabel Mainer Baqué

No hace mucho leía, bajo el sugestivo título: «¿Seguir en la estupidez? Resitencias estudiantiles al currículum liberador», las dificultades que tenía su autora para «escribir ciencia de otra manera», y añadía: «la sensación más aguda que tengo al escribir este capítulo es la de las múltiples y diferentes direcciones que podría haber emprendido. El abismo entre la totalidad de las expresiones posibles y la finitud de lo que en realidad se escribe o habla». Aunque parezca pretencioso utilizar esta entradilla, se ajusta bien a la sensación que he tenido al escribir estas líneas. Ante un torbellino de ideas que me bullían, era preciso idear una estructura y sistematizar las ideas con el resultado de que, al final, el escrito no sé si transmite la compleja visión del asunto que entreveía al principio.

En primer lugar, unas aclaraciones (posiblemente innecesarias) sobre la evaluación y sobre la existencia de normas-no-escritas-de-obligado-cumplimiento del código disciplinar y escolar. El problema que ocasiona la evaluación escolar en la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje, no es —me parece— tanto por clasificar (que también), como porque evaluación se entiende como «repetición» —más o menos digerida— de un conocimiento ya (y por otros) construido. Y debemos recordar una cuestión: sobre las normas no escritas, muchas de estas normas, son contra-

dictorias e, incluso, opuestas a las explícitas; pero precisamente este hecho posibilita que el código «funcione». Siguiendo la metáfora de Jesús Ángel¹ sobre el código de circulación: cualquiera sabe que permite llegar a los sitios, y no solo circular, porque uno se puede parar en doble fila o en lugares prohibidos... De no ser así, se circularía, pero pocas veces alcanzaríamos una meta (no podríamos parar). Esto me recuerda que no se pueden perder de vista los estudios micro, que completan los macros y teóricos... Posiblemente desde ese tipo de estudios entenderíamos que hay, creo, mucho miedo a la libertad tanto en el profesorado como en el alumnado. ¿Cómo se da seguridad? ¿consistiría en algo parecido a educar el deseo de libertad?

Sin más preámbulos, voy a tratar de, como quedamos, desarrollar más algunas ideas del documento anterior procurando dar respuesta a alguno de los interrogantes abiertos, haciendo explícitas las relaciones que veo con los otros dos documentos, e intentando —en la medida de lo posible— llegar a concretar propuestas (referidas a la impugnación de la disciplina y la alternativa de abordar el tratamiento de problemas sociales).

Pensar históricamente, como dice Jesús Ángel, supone, además de explicar procesos, hechos o fenómenos sociales, ser capaz de entender que todos ellos se interpretan a la luz de teorías (que se retroalimentan con los hechos y datos) y desde una determinada mirada del presente-futuro de quien escribe la Historia.

(«La Historia busca explicar cómo los humanos, las sociedades, resuelven [o recrean] en el tiempo los problemas sociales, lo que lleva a entender las ligaduras entre diferentes corrientes de la ciencia histórica en cada momento con los diversos proyectos de sociedad [es decir, las estrechas relaciones entre teoría de las ciencias sociales y sociedad proyectada al futuro]», decía en el documento anterior.)

1 [Nota de los coordinadores] En este texto se hace referencia tanto al documento que Isabel escribió como primera parte de este como al que Jesús Ángel Sánchez preparó para este mismo seminario.

Ahora bien, enseñar esto exige hacerlo evidente y, en cierta forma, practicarlo; por supuesto que no estoy hablando de un «taller de historia» al estilo *Historia 13-16*, me refiero a que no solo no debemos ocultar al alumnado que la Historia es «interpretación», sino que debemos «mostrarla»: cuestiones impensables dentro de una enseñanza disciplinar de la Historia en la escuela. Si no les privamos de conocer varias interpretaciones (como reclama Jesús Ángel), haremos más consciente e interesante la relación entre presente-pasado-futuro, abriremos brechas ante el historicismo reinante y promocionaremos una ciencia con conciencia, no dogmática, contribuyendo también a desacralizar el saber científico (dejará de entenderse como forma de descubrir la verdad, para entenderlo como aportaciones sucesivas y complementarias a visiones más complejas). Y, por supuesto, se contribuye a *problematizar el presente*, porque solo desde la duda, desde el conflicto de un presente que busca construir un futuro, tiene interés re-conocerse en el pasado.

Propuesta 1: «unos datos, varias miradas», que, además, está en relación con cuestiones de género...

Es posible utilizar fuentes-materiales que desde perspectivas diferentes y en distintos momentos interpreten la «historia de sumisión» de las mujeres. Los datos pueden ser los mismos, las miradas muy diferentes. (Se trata de dar claves para enseñar a mirar, para que puedan desentrañar intereses, parcialidad, dominación...)

1) En relación con un «presente patriarcal»: el silencio, casi la negación, de su existencia y la justificación de que los papeles sociales distintos y claramente jerarquizados vienen dados por la «naturaleza biológica» de los sexos. El resultado: la ausencia de mujeres en la Historia parece reflejar una historia sin mujeres.

2) Desde perspectivas feministas («revolución» centrada en el siglo xx, pero paralela a la implantación del liberalismo) se vindicaba la igualdad de los seres humanos sacando a la luz la existencia, la presencia y la contribución de las mujeres en una sociedad de la que forman parte y de la que eran (fueron y son) injustamente excluidas al no reconocerles sus dere-

chos. Alguno de los hitos en el campo del relato histórico son: «presencia» de lo femenino en el lenguaje, la historia, el arte..., reconceptualización de la economía (productiva y reproductiva) o del sufragio universal (masculino).

3) Una nueva generación del feminismo (de la diferencia) se hace consciente de que el reconocimiento legal de la igualdad no destruye la discriminación y se cuestiona la «igualdad... (a los hombres)». Básicamente, porque esta reivindicación de derechos (como miembros iguales) supone, en el fondo, reconocer que el paradigma —la unidad de medida— es lo masculino; por el contrario, se plantea un reconocimiento de la identidad femenina, es decir la mujer como sujeto. Paralelamente se asume que una posición de extrañamiento respecto a los focos institucionales de transmisión cultural le ha permitido construir una identidad diferente desde la que defender su emancipación que puede conseguir sin necesidad de asumir el modelo masculino.

A las feministas les preocupa su emancipación; pero a muchas (y muchos), también la transformación social, cuestión que me parece muy interesante para aprovechar en la educación crítica: el reconocimiento de ciertos «valores» propios (¿contrahegemónicos?) que la mujer (o mejor, las mujeres) han construido o reconstruido desde las relaciones de género en la historia y, no de forma biológica y ligada al sexo. Esto me sirve para explicar mejor algún párrafo del documento anterior: *«Y parece evidente que, al hacer el análisis desde el “punto de vista” o la perspectiva del dominado, se obtiene un conocimiento moralmente mejor, pero también más complejo. Primero, porque se reconoce la existencia de visiones contrapuestas generadas por la vida material y el grupo oprimido se concibe como coprotagonista [mujeres, niños, pobres o inmigrantes ya no son únicamente víctimas sometidas] de unas relaciones donde están presentes los dominantes y los dominados; segundo, porque la visión de los oprimidos posee un gran potencial: su posición subalterna les hace estar doblemente atentos, a su propia perspectiva y a la del grupo dominante»*.

No se trata de revalorizar la moral del esclavo, que de por sí es reprochable y no tiene nada de positivo; se trata de resaltar que —como las cla-

ses— los grupos, el género, se construye en las relaciones, en su dinámica y dialéctica. Utilizar la mirada de las dominadas, el enfoque de las relaciones de género, para abordar el tratamiento de los problemas sociales es además la oportunidad de desvelar esos «valores educativos» de la identidad femenina. Por ejemplo —aunque más adelante comento algunos de los elementos que definen esa «identidad femenina»— me parece pertinente y muy útil trabajar en la escuela desde el plano simbólico femenino que intermezcla lenguaje y afectividad, por oposición al masculino en que se separan, para desarrollar la capacidad de conciliación o de aproximación al otro.

Creo que otros grupos socialmente «sometidos» también pueden ofrecer una oportunidad similar; por ejemplo, y dependiendo del contexto escolar, un análisis del campesinado en varios momentos históricos y cómo, en diversos «presentes», se interpretó tanto su actitud y actividades como el tipo de procesos que lideraron u obstaculizaron. En general, se trata de explicar cómo se entendió en distintos momentos ese «sometimiento», lo que permite conocer mucho del grupo y de la sociedad en cada una de las épocas estudiadas pero también de la sociedad de referencia, la que construye la Historia. Deja evidencia de que la objetividad de la ciencia está mediatizada por el «conocimiento posicionado»; por eso, si nos posicionamos de diversas formas, la complejidad y riqueza de matices será mayor.

Me parece, además, una forma de relacionar problemas sociales con problemas históricos. Rizando el rizo: ¿la construcción-evolución-lecturas de la «leyenda negra» sería una vía interesante para dar entrada en el currículo a Felipe II?, ya que, de paso, permitiría entender por qué preo- cupa tanto al poder actual su ausencia en el currículo?

Propuesta 2: «escuelas y aulas democráticas» que, además, está en relación con algunas prácticas pedagógicas...

Se hace necesario poner en práctica (u «observar directamente» cómo funcionan) algunos procesos sociales si queremos enseñar que democracia es participar (no solo votar) desde la diversidad buscando

encontrar bienes e intereses comunes. No estoy hablando de hacer prácticas sociales de laboratorio, sino de aprovechar que el aula o la escuela constituyen una comunidad social donde se pueden reconocer qué procesos y conflictos sociales se generan y qué habilidades es preciso desarrollar para reconducir y solucionar pacíficamente los conflictos. Porque entiendo que problematizar el presente también quiere decir enseñar a vivir con y en el conflicto, sabiendo que pueda ser origen de crecimiento y de cambios positivos. Hablamos, además, de conocimientos difícilmente «examinables» (Jesús Ángel); yo añadiría: al estilo tradicional, lo que los hace doblemente interesantes.

Cuestiones como los contratos para «normativizar» la vida en el aula, en que se pactan y se construyen entre todos y todas las reglas, se especifica cómo contribuir a mejorar la vida en común, y se buscan respuestas ante posibles rupturas, pueden ser un buen ejemplo de lo que propongo. Evidentemente estas cuestiones llevan aparejadas unas «prácticas» coherentes: diálogo, participación, uso de la autoridad moral (del profe), pero no del autoritarismo jerárquico, etc. Así se podría superar la casi imposibilidad de articular un aprendizaje cooperativo (que como decía en el documento anterior, es *«de interés en una educación emancipatoria y crítica— desde unos «temas» que solo conocen los expertos y que la autoridad de los libros de texto recogen. ¿Cómo se puede integrar la experiencia vital/social del alumnado para crecer desde ella? Ni siquiera parece posible para el profesorado conservar el suficiente grado de autonomía ya que el código disciplinar le impone una total dependencia de los expertos sean psicopedagogos o historiadores y didactas»*).

Creo que para «el aprendizaje» de la democracia participativa (y no meramente representativa) tiene más sentido el tratamiento de este tipo de cuestiones que la asistencia a sesiones del ayuntamiento local o de las cortes... Es una forma de aprender con las emociones, consolidar que las personas somos un todo (afectivo, intelectual) y permite al alumnado que sea a la vez sujeto y objeto del conocimiento (aprendizaje) social. Y también, es una manera de abordar las identidades con un sentido no excluyente, —identidad compleja y múltiple—, con un cierto sentido de

mestizaje y un mucho de universalismo, que nos haga conscientes de lo que une para reconocernos en otro u otra, pero también de lo que nos distingue para reconocerles a los demás. Ese nosotr@s que iniciaba el texto anterior tendría aquí un sentido muy diferente abandonando la tendencia uniformadora (nacional, étnica, de clase, de género) que se sustenta en un desarrollo excluyente de un tipo de identidad (dominante) sobre las demás y que nos parece que la escuela actual propicia.

Nuestras sociedades capitalistas actuales me parece que tienden a «disimular» las identidades de clase y género (asimilando algunas de sus conquistas) y a destacar las nacionales y étnicas, con el consiguiente riesgo de exclusión para las minorías (que en algún caso llega a la limpieza étnica o al genocidio). ¿Cómo conjugar hacerse y saberse mujer, de una clase, de una nación..., pero a la vez hacerse-saberse ciudadana del mundo, o lo mismo en masculino? ¿desde qué posturas se puede compaginar lo que defendería un pensamiento crítico: la redistribución económica y el reconocimiento cultural?

Ya que estas cuestiones no solo se aprenden en los libros, ni se debe olvidar que, en última instancia, la adscripción a una identidad constituye una decisión voluntaria, me parece imprescindible rescatar el componente político del profesorado como parte de la ciudadanía. Y más aquí y ahora: ¡replegados en los cuarteles de invierno! Ese compromiso sociopolítico del profesorado favorece sacar la escuela a la «vida» y meter esta en aquella. ¿Una mayor relación con algunos movimientos rompería la peligrosa y creciente tendencia al corporativismo profesoral? Mencionaría las escuelas de madres y padres, la colaboración con asociaciones de barrio, etc., pero, sinceramente, no sé si en realidad las hay (¿o hay que hacer todo?).

Ahora bien, que lo vea muy difícil en el plano práctico-real no me impide resaltar otras cuestiones básicas, como que estos movimientos políticos deberían estar (también) convenientemente «feminizados» por oposición a los actuales (partidos, sindicatos...). Me refiero a la (r)evolución de lo público que rompa definitivamente con la falsa dicotomía de lo público y lo privado (masculino y femenino). ¿Nos apuntamos a una polí-

tica con pragmatismo, diálogo e incluso ciertas dosis de renuncia y ternura, o a la habitual arrogancia? ¿apoyamos que esté regida por la ética del cuidado, tratando de manera diferente a los distintos, o por la ética de la (mal denominada) «justicia igualitaria»? ¿pretendemos que, en lo organizativo, predomine la búsqueda de la efectividad y el sentido de lo concreto o un orden riguroso y casi siempre burocratizado?

Antes de seguir ¿soñando?, quiero señalar otras actividades que ayudan a construir identidades no excluyentes y a salir del individualismo. Una es resaltar y revalorizar la variedad de soluciones que el alumnado puede aportar en el último tipo de tarea propuesta o en otras, en la lectura contrastada de los cuadernos-diario de clase, etc.; otra, fomentar las responsabilidades del alumnado, pero realmente, en la gestión de la clase, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que desde luego vaya más allá de hacerle responsable de su nota, de entregar a tiempo sus ejercicios, y que podría trabajarse, por ejemplo, con tutorías compartidas.

Recuperando de nuevo la propuesta de contratos para aulas democráticas, creo que no solo propicia un aprendizaje que podemos titular *en propia piel*, sino que puede ayudar al reconocimiento de la articulación de tiempos largos y cortos, de la interacción entre estructuras y acción humana y de las posibilidades de cambio y continuidad ante las alternativas en juego en todo proceso histórico. Por estas últimas razones también tiene sentido incorporar juegos de simulación, y de rol (con la correspondiente reflexión final) al proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite más fácilmente empatizar con situaciones quizás «alejadas».

Propuesta 3: «algún conflicto actual: genealogía y análisis interdisciplinar» que, además, permite ligar innovación-formación del profesorado.

Se trata de que los acontecimientos (locales o no) que suceden entren en el currículo y sean seleccionados por el alumnado. ¿Uno por trimestre, de vez en cuando?, porque tampoco creo que *el programa* de problemas sociales pueda ser un mero sumando de estudios de casos. Si en el tema de las identidades hablaba de la necesidad de interrelacionarlo con la universalidad, aquí sucede algo semejante. Es preciso que de los casos

pasemos a la generalización, y viceversa, si se quiere entender que los problemas sociales relevantes son ¿limitados? pero de muy diversa manifestación en función de las coordenadas tiempo y espacio. Esta propuesta creo que relaciona perfectamente «proyectos de innovación» con la formación del profesorado que, así, dejaría de tener fin en sí misma, o lo que es peor: en los sexenios.

Este planteamiento permite prescindir del libro de texto —realmente se construiría en clase— aunque sí se debería contar con algún tipo de material (versátil) y con buenas bases de datos. Da entrada a usar los medios de comunicación, a servirnos de ellos, a ver sus posibilidades, los retos y las trampas que nos tienden. El profesorado tendría que dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje que garantizase un estudio genealógico, que no solo hiciera comprensible el conflicto, sino que permitiese enmarcarlo en algún problema social relevante. Por todo ello, entiendo que estos estudios deberían estar tan politizados, antes me refería al profesorado comprometido, como lo estuvieron algunas propuestas de los Movimientos de Renovación Pedagógica en la transición (desde lo local: urbanismo... a lo global: medioambiente...).

El problema que no me resisto a dejar de expresar en voz alta es ¿qué harían algunos profesores y profesoras —que, desde luego, no comparten un compromiso social y político al que nos referimos— con «estudios de casos»? No se ve muy posible partir de lo que hay, pero ¿cómo no contar con lo que existe? En la didáctica crítica es fundamental: ¿desde dónde partimos y a dónde se puede llegar? Este aspecto creo que lo hemos dejado demasiado de lado, y una dosis de realismo quizás no viniera mal: ¿cómo empezar desde la escuela actual?, ¿se puede empezar desde la impugnación?, o ¿debe ser una bala en la recámara?

Zaragoza, abril de 2000

Didáctica crítica en clave de género

Pilar Cancer

Al aproximarnos al pensamiento y a la práctica docente de Isabel Mainer resulta obligado contemplar el género como eje central que permite entretener su biografía con su forma de enfocar la enseñanza y la propia escuela como institución. La mirada de género abunda en la explicación de la escuela como lugar privilegiado donde se ponen de manifiesto los mecanismos de poder, producto y agente, puesto que ella misma contribuye a reforzarlos, y ayuda a desvelar cómo se han producido y se siguen reproduciendo sistemas de valores con más continuidades de las aparentes entre el pasado y el presente, pasando de la «educación de las niñas» a una escuela no sexista en la que se sustituyen los viejos controles sociales visibles por otros simbólicos, más blandos e informales, pero igualmente eficaces. De ahí la necesidad de situarnos frente a los códigos pedagógicos hegemónicos, también desde la dimensión de género, con discursos y prácticas como las apuntadas por Isabel en *La perspectiva de género en un currículo de Historia en la enseñanza secundaria: «navegar entre ilusiones y rutinas...»*, texto escrito en 1998 y publicado en 2001 por la revista electrónica colombiana *Voluntad*.

1. La visibilidad de las mujeres en el currículo

Los interrogantes que jalonan la escritura de Isabel son un reflejo del lugar en el que elige situarse: el de una didáctica crítica que, reconociendo límites de la institución escolar, no renuncia a la intervención en el ámbito educativo; en este espacio de posibilidad cobra significado un proyecto como el que presenta en este texto, salpicado de reflexiones sobre la Historia escolar y sugerencias sobre otras maneras de enseñarla y aprenderla. Pensando a contracorriente, vale la pena seguir preguntándonos acerca del potencial de una enseñanza de las Ciencias Sociales partiendo de problemas que ponen nuestro foco de interés en la dominación masculina en el pasado y en el presente. Este es el sentido de recrear en estas líneas el proyecto curricular elaborado por el grupo Ínsula Barataria,¹ donde la aportación fundamental de Isabel fue la lectura en clave de género de los problemas sociales que articulan su desarrollo. El género como categoría de análisis permite entender cómo se construyen histórica y socialmente las desigualdades entre hombres y mujeres, explicando qué mecanismos convierten la diferencia en desigualdad; precisamente el que esta cuestión sea central para la enseñanza de las Ciencias Sociales se debe a que la masculinidad y la feminidad tienen su especificidad histórica y geográfica, de ahí que en nuestros materiales encontremos una aproximación a tiempos y espacios diversos donde los mecanismos de dominación marcados por el género se articulan de diferente manera.

Las abundantes referencias que encontramos en los escritos de Isabel al *feminist standpoint* se fundamentan en la necesidad de visibilizar la subordinación de las mujeres y a la par cuestionar los valores hegemónicos; movida por este interés, ella acude a obras claves para el avance de la historia de las mujeres (Mainer, 1997) que reflejan enfoques feministas

¹ Isabel y yo formamos parte del grupo Insula Barataria junto con su hermano Juan, M.^a Ángeles Méndez, Carmelo García Encabo y Ascensión Maqueda. La rememoración de inquietudes y proyectos compartidos dentro del grupo durante los años noventa, nos remite a un periodo en el que cristalizaron para nuestro colectivo algunas de las tradiciones renovadoras de la escuela. Los materiales de este proyecto curricular de Ciencias Sociales están publicados en editorial Akal (Ínsula Barataria, 1995-1996).

de diversa filiación. Las investigaciones de historiadoras y antropólogas² han sacado a la luz cómo se asumen los estereotipos masculinos y femeninos y hasta qué punto son subvertidos por las propias mujeres, tal y como vemos en propuestas didácticas de Isabel en las que toma como hilo conductor el saber-poder consagrado por las revoluciones científicas de los siglos xvi al xviii y la paralela desvalorización de toda una serie de saberes detentados también por las mujeres, junto a la pérdida de oficios y prácticas tradicionales de las clases populares; es así como campos propios de las mujeres van a ser perseguidos y excluidos de la cultura legítima. En estos materiales toman valor otros temas, pero también otro tipo de fuentes que ayudan a desvelar el *arquetipo viril* (Amparo Moreno, 1986) como modelo legitimador de la dominación, tal y como apuntamos en nuestro proyecto al seleccionar el problema «ser hombre, blanco y occidental», cuyo propio enunciado excluye de modo explícito a la mujer; además, implícitamente, consagra una imagen-estereotipo de esta —creada por la modernidad ilustrada— omnipresente a lo largo del siglo xix y parte del xx: el ideal romántico de la feminidad ha sido el «espacio deseado» por el hombre como complemento necesario para la división social y sexual del trabajo, la separación entre producción y reproducción.

2. El segundo sexo en la aldea global

En el análisis de los procesos de globalización las dinámicas de género han sido frecuentemente ignoradas, a pesar de que difícilmente se pueden interpretar sin ellas las tendencias recientes de los movimientos migratorios donde el protagonismo de la mujer es evidente, o los efectos de las políticas de ajuste en tiempos de crisis: su repercusión en las muje-

2 El texto de Isabel recoge abundantes referencias a la historiografía feminista. Sobre las aportaciones desde la Antropología, cabe destacar las sugerencias que Isabel fue extrayendo de algunas obras de Dolores Juliano, quien posteriormente colaborará con tres profesoras de secundaria en un libro que propone diferentes núcleos temáticos para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Secundaria (Hidalgo et al., 2003).

res (la creciente feminización de la pobreza) y las transformaciones que están reconfigurando las propias relaciones de género. Diversidad y globalidad constituyen pares en permanente tensión, y es ahí donde situamos las referencias del proyecto Ínsula Barataria a las profundas reestructuraciones de las sociedades fruto de la implantación del neoliberalismo en todas las escalas. A su vez, la articulación entre lo global y lo local hace evidente la coincidencia entre crisis económica y crisis ecológica. En este marco los problemas ambientales tienen una dimensión específica para las mujeres, especialmente para las mujeres pobres del Sur, donde la satisfacción de necesidades básicas se ve amenazada por las dificultades en el acceso a recursos imprescindibles para la vida, como el agua. El lazo que muchas mujeres establecen con la naturaleza tiene su origen en las funciones que desempeñan dentro de las economías de subsistencia, marcadas por los roles asignados a hombres y mujeres que establecen una determinada división del trabajo; las mujeres abastecen de agua, leña y otros bienes fundamentales, y son las principales víctimas del «mal desarrollo», según la expresión acuñada por Vandana Shiva (1995). Entre los daños colaterales del desarrollo económico están las nuevas cargas que origina la destrucción ecológica y que afectan de manera significativa a las mujeres; seguramente, esto explica que hayan sido ellas las que más han luchado e ideado estrategias de supervivencia contra estas amenazas, fruto de la lógica del capitalismo excluyente que ha dejado fuera de los circuitos económicos a algunas regiones del planeta y considera a la gente pobre, a los débiles, como población superflua.

Son precisamente algunos enfoques feministas los que más han abundado desde hace décadas en la crítica al concepto de desarrollo que considera la pobreza como ausencia de ingresos o de nivel de consumo, minusvalorando la riqueza que encierran otras formas de organización social, no basadas en los patrones económicos y culturales dominantes, promovidas por comunidades que mantienen niveles de subsistencia sostenibles y sostenidos en muchos casos por mujeres. A la implicación de las mujeres con el desarrollo se añade la preocupación por el medioambiente tal y como recoge la tradición del ecofeminismo. Nuestro proyecto

avanza algunas sugerencias sobre cómo puede traducirse en un currículo articulado en torno a problemas sociales la vinculación entre enfoques ecológicos y feministas, apostando por una relación entre la problemática ecológico-económica, que nos aproxima al entendimiento de los mecanismos de dominación de la naturaleza, y la derivada de relaciones de dominio de unos grupos sociales sobre otros. Además, el ecofeminismo, en la medida que pone en tela de juicio la racionalidad basada en el poder y control de la naturaleza, abre nuevos interrogantes sobre las relaciones entre saber y poder —uno de los ejes del proyecto *Ínsula Barataria*— y sobre el concepto de desarrollo desde la crítica a la idea de progreso también central en nuestros presupuestos, y permite establecer relaciones entre feminización (de la pobreza) y empobrecimiento del medio ambiente. Es una perspectiva que parte de las necesidades fundamentales de la vida; no es casual que sean las mujeres del Sur —que trabajan, viven y luchan por su supervivencia inmediata— las más cercanas a ella.

Algunas ecofeministas avisan sobre el peligro de prestar atención exclusivamente a los elementos culturales y a las diferencias, porque la globalización del capital sigue dominando por encima de intereses particulares y locales. De nuevo es preciso conjugar lo global y lo local ya que las víctimas siempre son locales; los procesos de degradación ambiental y apropiación de los recursos naturales tienen implicaciones específicas de clase, sexo o etnia y adquieren manifestaciones muy distintas en unos y otros lugares del planeta, dándose formas concretas de relación con la naturaleza enraizadas en realidades materiales vinculadas a las divisiones de trabajo, propiedad y poder. Interesan especialmente los análisis que ponen el acento en la diversidad de las mujeres más que la defensa de una asociación innata entre mujer y naturaleza,³ sin referencia alguna a las condiciones históricas y sociales concretas que han alejado y siguen ale-

3 Bárbara Hollanz-Cunz (1996) critica la ligazón teórica y conceptual entre mujeres y naturaleza aunque admite que política y estratégicamente haya una mayor proximidad entre ambas. Hace una llamada de atención sobre el olvido de la naturaleza por parte de la teoría social crítica y propone una tercera vía entre las simbolizaciones cuasi religiosas de la naturaleza (y su relación con la mujer) y la consideración materialista como mero recurso.

jando a los hombres, en sentido genérico, de la naturaleza. Para entender las condiciones materiales de las experiencias vividas por las mujeres viene bien partir de la «desencialización» del sujeto mujer, muy ligada a la idealización de lo femenino a la que contribuyó el discurso ilustrado sobre la naturaleza de la mujer, encarnación de la emotividad y el afecto maternal. Resulta interesante el paralelismo entre esta idealización femenina y la del buen salvaje que surge paralela a la colonización (María Mies, 1993); ambas participan del dualismo entre independencia y subordinación que recorre la Historia moderna desde la Ilustración hasta el presente. Los estudios postcoloniales han incidido en los procesos de representación que históricamente han conformado las ideas occidentales sobre otros espacios y gentes. Pero estos imaginarios sociales sobre «el otro» también están traspasados por el género; los relatos de viajeras apuntan la compleja relación de las mujeres con el proyecto colonial, entre la resistencia y la complicidad, en una clara desviación con el discurso dominante (García Ramón, 2005).

Dos ejes recurrentes en nuestro proyecto son el trabajo de las mujeres y el binomio mujer-naturaleza, fruto del entrecruzamiento de los problemas sociales «ser hombre, blanco y occidental» y «vivir en la biosfera sin destruirla», que reconoce ciertos paralelismos en las formas de dominio basadas en los dualismos que desvalorizan naturaleza y mujer. Además permite identificar un imaginario romántico, el cual, de la misma manera que se proyecta sobre la mujer, lo hace también sobre la naturaleza: el concepto moderno de naturaleza es el resultado de un doble proceso de destrucción e idealización. En esta idealización se conjuga la independencia del hombre moderno con respecto a la naturaleza —la idea central de la ciencia moderna— con su apego y deseo de aire puro y espacios libres (consumo de naturaleza como otra forma de dominio). La armonía entre hombre y naturaleza no puede alcanzarse más que a través de una simulación estética: «La hermosa ilusión de la Naturaleza, la simulación de originalidad y espontaneidad, la representación estética y simbólica de la Naturaleza hace más tolerable este mundo de máquinas» (Mies, 1993, p. 231).

3. Espacios de mujer

El interés de Isabel Mainer por la arquitectura y el urbanismo no es ajeno a la importancia que otorga al espacio vivido en la configuración del mundo social y también en las propuestas de otros mundos posibles. Un concepto como el de espacio, universalmente aceptado como objeto preferente de la Geografía, ha estado presente en los currículos escolares con un sentido puramente instrumental. En el proyecto *Ínsula Barataria* procuramos aproximarnos al mismo desde ópticas interdisciplinares y lo contemplamos como variable fundamental en las relaciones sociales que configuran las vidas de mujeres y hombres; de esta manera, tiene sentido hablar de espacios masculinos y espacios femeninos en función de los lugares que, históricamente, hombres y mujeres han ocupado y de las vivencias que —en virtud de las relaciones de género— han tenido y siguen teniendo. Atendiendo a la dialéctica de las relaciones de poder, el espacio como construcción social refleja las jerarquías de clase, sexo y etnia; sin olvidar que, igualmente, en cuanto anclaje de las identidades, puede contribuir a la afirmación de las dominadas. Nuestros materiales ilustran estas ideas mostrando, por ejemplo, las redes tejidas por las mujeres en diferentes rincones del planeta, situándolas como agentes de cambio social en cuanto que creadoras de nuevos espacios. Así, la forma de acercarnos a la situación de las mujeres inmigrantes se distancia de una visión exclusivamente victimista: la presencia activa de mujeres aumenta la diversidad de las formas de vida y trabajo y también de relación, fruto de la búsqueda creativa de nuevas articulaciones y prácticas que van tejiendo lazos sociales y afectivos. Una vez más, la perspectiva de género contribuye a visibilizar prácticas contrahegemónicas frente a los mecanismos de poder, resaltando el protagonismo de las mujeres, cómo responden o resisten con sus actuaciones en una gran diversidad de contextos regionales y locales. Y desde este papel agente, vislumbramos cambios en la identidad de género en relación con rupturas de la dicotomía clásica público-privado o con transformaciones en las pautas de movilidad espacial tal y como se observa en los movimientos migratorios más recientes protagonizados por mujeres.

Uno de los logros del feminismo ha sido la deconstrucción y desnaturalización de pautas espaciales femeninas. Pero también ha sido y sigue siendo necesario mostrar las divisiones significativas que permanecen; el punto de vista basado en el género se interesa por los límites y las fronteras, el lugar y el no lugar, tanto en términos literales como metafóricos. Las relaciones de poder definen los límites, visibles e invisibles, que son sociales al mismo tiempo que espaciales, porque estas relaciones determinan quién pertenece a un lugar y quién queda excluido; de esta forma cobra significado para la didáctica crítica la apropiación o exclusión de espacios (público y privado, por ejemplo) y su resignificación. Género y lugar se constituyen dialécticamente y —a pesar la creciente uniformización de modos de vida actuales— los lugares siguen siendo importantes en la medida que existen grandes diferencias entre unos y otros en cuanto a la situación de las mujeres, porque es en los lugares concretos donde se manifiestan las relaciones entre mujeres y hombres que, a su vez, afectan a la creación de estos espacios. El género como categoría de análisis que defendía Joan W. Scott (1990) para la Historia, es fundamental también en Geografía;⁴ el lugar no es un ente aparte, se constituye con las relaciones y prácticas sociales, también de género, en el tiempo y en el espacio junto con los significados que otorgamos a estas relaciones.

Las primeras aproximaciones al estudio espacial desde el género tenían como objetivo hacer visible a la mujer: «¿Cómo vamos a analizar las percepciones, experiencias y estrategias de las mujeres si no hemos identificado previamente sus espacios, sus “mundos”?» (Karsen y Meertens,

4 La Geografía feminista ha contribuido a sacar a la luz la relación entre divisiones de género y divisiones espaciales, para descubrir cómo se constituyen mutuamente y mostrar los problemas ocultos tras su aparente naturalidad. Entre nuestras lecturas en este campo resaltaría la interesante y completa obra coordinada por Ana Sabaté (1995), primer manual escrito en España de Geografía de género, las numerosas aportaciones que desde los años 80 vienen realizando geógrafas españolas como M.^a Dolores García Ramón y Aurora García Ballesteros (ver una síntesis de la trayectoria española en estos temas en García Ramón, 2005) y la traducción de la estupenda obra de la geógrafa feminista británica Linda McDowel (2000) *Género, identidad y lugar*, que introduce reflexiones de gran interés sobre la importancia del lugar para la constitución de la identidad de género, abundando en la tesis central de la Geografía radical del espacio como producto y agente social.

1992, p. 183). Esta visibilidad solo se consigue acudiendo a otro tipo de datos y testimonios frecuentemente relegados en los libros de texto al uso; una de las aportaciones de nuestros materiales es la diversidad de documentos que se manejan y el trabajo con contraejemplos que ponen en tela de juicio la validez universal de las fuentes estadísticas utilizadas habitualmente. Sin embargo, la mera presencia no es suficiente para un análisis en clave de género que ayude a reconceptualizar temas clásicos para las ciencias sociales como el trabajo: la diferenciación entre trabajos masculinos y femeninos, y su naturalización, ilustra los distintos roles y las relaciones (de subordinación) de la mujer; y esto es así en la esfera del trabajo productivo y del reproductivo, donde el reparto de funciones y las relaciones de dominación son marcas sociales persistentes.

El enfoque espacial del género ha pasado de estudiar las desigualdades materiales entre hombres y mujeres a diferentes escalas, a preocuparse —dentro del giro cultural de los estudios feministas y de la propia investigación geográfica— por el lugar como creador de sentido, símbolo y representación, ligado a los procesos de creación de identidades y subjetividades. El lugar se llena de significado a partir de la experiencia vital traspasada por conflictos y competencias en su uso y apropiación, de manera que las tensiones entre dominantes y dominados se imbrican con la organización espacial en un doble juego de influencias. En realidad ambos aspectos, relación social y construcción simbólica, son inseparables: los dualismos marcados por el género estructuran la identidad personal y la vida cotidiana, y también las prácticas de las relaciones y dinámicas sociales. Desde esta perspectiva cobra significado la expresión, frecuentemente utilizada por Isabel, «saber que se sabe» (Piussi, 1999) como una manera de poner en circulación deseos, competencias y prácticas convertidas en estériles y silenciosas por una larga costumbre de delegación y marginalidad; en esta línea el proyecto *Ínsula Barataria* ejemplifica la recuperación de lo insignificante y minusvalorado llevando al aula hechos sociales donde las mujeres aparecen como agentes activos de la dinámica social: se trata de dar voz a nuevas protagonistas para conocer sus experiencias y aprender de ellas a idear y realizar proyectos con una intención transformadora.

Los espacios de mujer abarcan también a la propia escuela. El texto de Isabel reivindica estos espacios siguiendo el camino abierto por la pedagogía de la diferencia que otorga un nuevo valor a saberes habitualmente relegados. La división binaria de significados basados en el género está directamente relacionada con la producción social del espacio, también el escolar, y con las continuidades históricas y geográficas que marcan su uso y apropiación. Nuestra intención es sacar a la luz las relaciones de género y las relaciones espaciales para ver como se constituyen mutuamente y mostrar los problemas ocultos bajo su aparente naturalidad. Y también mostrar hasta qué punto hombres y mujeres experimentan de modo diferente los espacios escolares, puede ser útil para el análisis crítico de la escuela. En sus últimos trabajos, Isabel se aproxima a facetas, como el campo profesional docente, que ayudan a entender la escuela como un espacio construido desde valores masculinos y transmisor de estos mismos valores; de ahí la centralidad que otorga al género en sus análisis de nuestra realidad como docentes, y en la formulación de otros modelos de autoridad y relación basados en la escucha y atención a los demás y en el reconocimiento de las diferencias en las vivencias de los espacios escolares.

Estas páginas me han brindado la oportunidad de rememorar proyectos compartidos con Isabel Mainer que recogen propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género, poniendo de relieve las variables que introduce a la hora de abordar problemas sociales relevantes y haciendo uso de categorías repetidamente utilizadas por Isabel, como «conocimiento situado» o «saber qué se sabe», construidas a partir del capital acumulado por el feminismo. Mi propósito no ha sido realizar un recorrido exhaustivo sobre el tema; como bien se puede apreciar por la fecha de la mayoría de las obras referenciadas, se trata de una relectura de libros y artículos trabajados junto a ella con un cierto carácter complementario derivado de nuestras inclinaciones personales —más decantadas hacia la Historia por su parte, más hacia la Geografía en mi caso— que establecieron una cierta complementariedad. De nuevo, ahora esta complementariedad con los textos de Isabel ha marcado el desarrollo de mi aportación.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA RAMÓN, M. D. (2005), «Respondiendo a un desafío pendiente en Geografía: el enfoque de género visto desde España», *Geographicalia*, vol. 48, pp. 55-75.
- HIDALGO, E., et al. (2003), *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*, Barcelona, Octaedro.
- HOLLANZ-CUNZ, B (1996), *Ecofeminismos*, Madrid, Cátedra.
- ÍNSULA BARATARIA, (1995-1996), *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Madrid, Akal.
- KARSEN, L., y D. MEERTENS (1992), «La Geografía del género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder», *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 19-20, pp. 181-193.
- MAINER, I. (1997), «Textos para la Historia de las mujeres en España», *Con-ciencia Social*, 1, pp. 197-200.
- McDOWELL, L. (2000), *Género, identidad y lugar*, Madrid, Cátedra.
- MIES, M. (1993), «El dilema del hombre blanco: su búsqueda de lo que ha destruido», en M. Mies y V. Shiva, *Ecofeminismo*, Barcelona, Icaria, pp. 197-239.
- MORENO, A. (1986), *El arquetipo viril, protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, Barcelona, LaSal.
- PIUSSI, A. M. (1999), «Más allá de la igualdad, apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en educación», en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, pp. 43-67.
- SABATÉ, A, et al. (1995), *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una Geografía del género*, Madrid, Síntesis.
- SCOTT, J. W. (1990), «El género: una categoría útil para el análisis histórico», En J. Amelang y M. Nash (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, pp. 23-56.
- SHIVA, V. (1995), *Abrazar la vida. Mujer, ecología y medio ambiente*, Madrid, Horas y Horas.

La perspectiva del género en un currículo de Historia en la enseñanza secundaria: «Navegar entre ilusiones y rutinas...»*

Isabel Mainer Baqué

La incorporación de las mujeres al discurso histórico es, en primer lugar, una cuestión de justicia para la mitad de la población. Es preciso hacer visibles a las mujeres en el discurso histórico; pero no es suficiente «añadirlas», como no lo es establecer la escuela mixta para conseguir la igualdad real de niños y niñas y la coeducación en la escuela. Hacerlas visibles supone no silenciar las variadas experiencias históricas de la mujer, pero también desvelar las razones del rol que les ha tocado, o toca, jugar; razones que no están en el sexo, en la biología, y que no son «naturales», sino que están en construcciones culturales y sociales.

En segundo lugar hay una razón historiográfica, porque solamente teniendo en cuenta las experiencias históricas del conjunto de la sociedad, hombres y mujeres, se hacen verdaderamente comprensibles los complejos procesos históricos. Hace tiempo que se viene interpretando como un problema historiográfico haber entendido la historia de la humanidad como la experiencia histórica, y por ende incompleta, solo del colectivo social masculino. Si se pretende rescatar para toda la sociedad su pasado y contribuir a su memoria histórica, no se puede ocultar la importancia que desempe-

* Artículo publicado en la revista *Voluntad*, n.º 1, 4-12.

ñaron ciertos colectivos sometidos (por sexo, etnia o clase) en el proceso de construir la historia de su sociedad y no se debe traducir el sometimiento por ausencia silenciando el papel activo de dichos colectivos.

El objeto de este artículo es resaltar las razones para construir un currículo de Historia desde un enfoque del género y, no obstante, hemos empezado por algunas razones de tipo social e historiográfico. Al efecto debemos recordar las raíces sociohistóricas de la gestación de un currículo y reconocer las complejas relaciones entre momento histórico, historiografía y currículo. Aunque, en el momento actual, las mujeres hayan ganado protagonismo en todas las esferas y en casi todos los lugares, y aunque historiográficamente el enfoque del género esté consolidado, no parece, como luego veremos, que este enfoque esté presente en la Historia que se enseña en la etapa secundaria.

Un rasgo propio de las disciplinas escolares es la durabilidad, el carácter perdurable, pero no inmutable, del código disciplinar, en el que se integran discursos, contenidos y prácticas que interaccionan (Cuesta, 1997).¹ Sin embargo, modificar y ampliar, con objetivos concretos, la tarea de socialización constantemente adjudicada a la Historia, no ha sido nunca casual ni ahistórico y tampoco ha estado desligado de determinadas y diferentes corrientes historiográficas; porque el código disciplinar se adapta con ciertos desfases al transcurso de los modos de educación, aunque sin seguir linealmente los ritmos impuestos por los regímenes políticos. Este grado de adaptación (atraso o desfase) entre el ritmo de innovación científica y el de aplicación didáctica está plenamente mediatizado por los numerosos agentes sociales que «recontextualizan» la materia de enseñanza. Esta combinación de permanencia y cambio permite concluir que, en el momento actual en España cuando se ha consagrado el modo de educación tecnocrático de masas, los cambios no han dejado de existir, el

1 Con esta obra y otra que se encuentra en prensa (Cuesta, 1988), el autor consigue dar cumplida cuenta de la compleja y contradictoria historia de la enseñanza de la Historia en España desde el siglo XVIII a nuestros días. Ambas proporcionan también un completo aparato bibliográfico sobre todos los temas abordados.

viejo código disciplinar ha sido impugnado y los discursos renovadores han puesto en entredicho la enseñanza tradicional de la Historia; pero, sin embargo, el conocimiento histórico que se proporciona en las aulas resulta distinto tanto del regulado como del soñado. Es preciso «navegar entre ilusiones y rutinas [...] y, de paso, empezar a enunciar las bases de un programa para la renovación de la Historia escolar fundado en la crítica de la didáctica y la didáctica de la crítica» (Cuesta, 1997, pp. 334-335). Con esa intención proponemos la necesaria incorporación del enfoque de género a un currículo de Historia en las enseñanzas medias.

1. Finalidad de la enseñanza y valores

Incorporar el enfoque de género en la Historia que se enseña, en la época actual, que algunos caracterizan por la revolución de la mujer y cuando se puede conectar con un enfoque historiográfico innovador pero suficientemente desarrollado y contrastado, parece no solo deseable, sino oportuno. Ahora bien, la propuesta de hacerlo se enmarca en una educación crítica, que lleva aparejado la defensa de valores claramente contrahegemónicos. Queda claro que, cuando en el análisis del pasado no se mencionan las minorías, ni siquiera la mitad de la sociedad, y se incide en una cierta satisfacción por el presente, poco o nada se contribuye a transformar esa sociedad: se está apostando por el inmovilismo, y por un futuro donde sigan siendo «invisibles». De una forma similar, únicamente «mencionar» las minorías puede no aportar gran cosa a transformar la sociedad; sin embargo, mediante la defensa de valores contrahegemónicos y hacerlo dentro de un análisis crítico del presente que las ha establecido, es otra cuestión. Asumir valores como «una auténtica igualdad de oportunidades», «una participación que supere la democracia formal», «una igualdad más allá de la jurídica y política» o, en otros órdenes, «el destierro del militarismo y el gasto en armamentos» junto a «la resolución pacífica de los conflictos» o «una preocupación medioambiental que sobrepase el mero conservadurismo»... implica ir, desde una lectura críti-

ca de la realidad actual, en contra de ciertos valores dominantes. Ahora bien, ¿tiene sentido que la escuela «enseñe» valores contrahegemónicos? En la escuela ¿se prepara para el trabajo o para ser un «trabajador del sistema»? ¿Se prepara para el cambio o para la rutina?, ¿para «transformar el mundo» o para «someterse» a él?²

Con estos interrogantes estamos abriendo la conocida discusión sobre el papel que tiene la enseñanza reglada e institucionalizada: liberador o perpetuador del orden establecido. Desde la Ilustración se ha concebido la instrucción como la panacea de la emancipación de las personas y, desde esa perspectiva, cada nueva legislación que alargaba la estancia de los jóvenes en la escuela se interpretaba como un hito democrático. Siendo cierto que ésta colabora en un proceso emancipador y democratizador, no se puede afirmar una relación mecánica entre su generalización y dichos procesos; otros modelos han sido o pueden ser más eficaces. Y no se debe olvidar que los modelos institucionalizados de enseñanza (escuela) fueron contruidos al objeto de consagrar el orden instituido, los valores dominantes.

No es momento de abordar a fondo este interesante debate, pero partiendo de un premisa sencilla y base de la pedagogía crítica y la teoría crítica del currículo, podemos recordar que todo sistema (el educativo también) es complejo y, como tal, el sistema educativo de cada país no está totalmente cerrado ni se comporta armónicamente, sino que ofrece fisuras y campos de actuación donde es posible operar, incluso con un sentido contrahegemónico. Ciertamente los sistemas educativos tienen su razón de ser en la indiscutible ayuda que prestan a la reproducción ampliada de la sociedad; pero, afortunadamente, son realidades complejas que tienen fisuras y contradicciones, lo que permite incidir en ellas. Efectivamente, existen lenguajes, discursos y prácticas contrahegemónicas

2 La mayor parte de los escritos reunidos en la Carpeta del n.º 6 de la *Revista Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*: «Educar, para qué», Pamiela, Madrid, 1991, que recoge bastantes de las ponencias presentadas al Congreso Internacional sobre Desigualdad Social y Reforma Educativa, celebrado en el Ateneo de Madrid el 27-28 de abril de 1990, examinan cuáles son las funciones que cumple la educación institucionalizada.

en las escuelas a partir de las cuales podemos establecer una finalidad educativa que supere la propia reproducción.³ Esta hipótesis de partida ha sido constatada en la práctica por casi todos los enseñantes y, aunque no da garantías totales de éxito, permite enfrentarse al reto con algunas esperanzas.

La finalidad que otorgamos a la enseñanza siempre lleva implícitos unos determinados valores; pero hemos de ser conscientes de las opciones tomadas y asumirlas reflexivamente, lo que evitará «caer» en opciones no deseadas. En nuestra propuesta, los valores están ligados a una faceta crítica de implicación personal y vital. Se busca insertar al alumnado en su sociedad pero, con criterios autónomos y siendo consciente de su corresponsabilidad en la transformación y mejora de la sociedad, buscando la felicidad y equilibrio personal y social. Dicho de otra forma, se rechaza que la actividad docente en la enseñanza secundaria deba limitarse a transmitir conocimientos objetivos y, mejor, hablamos de una educación en valores.

Llegados a este punto, la cuestión central sería establecer qué se puede aportar desde un proyecto de enseñanza de Historia a otro, más amplio, de humanización, solidaridad e ilustración racional de las conciencias; proyecto que en este momento queremos referir especialmente a superar la situación y condición de la mujer en la sociedad actual.⁴ No

3 A esta visión corresponde los postulados fundamentales de la llamada Pedagogía crítica y de la perspectiva crítica del currículo tanto a la hora de caracterizar la función de los «actores» del sistema (profesorado, alumnado, administración, etc.) como en el momento de organizar, internamente, la propuesta de enseñanza.

4 Los otros temas de interés para la educación, relacionados con valores contrahegemónicos y que deben impregnar la enseñanza de la Historia (y las Ciencias Sociales) son el desarrollo y la paz. En gran medida se produce una intersección entre estas tres perspectivas, que corresponden a tres derechos humanos de los denominados de tercera generación. Su estrecha relación la puso de manifiesto la IV Conferencia Internacional de la Mujer, organizada por la ONU y celebrada en 1995 en Beijing, cuando escogió su lema: Igualdad, Desarrollo y Paz. El dominio de una parte de la humanidad por otra (en el caso de la mujer, la mitad de la humanidad) es el modelo básico de todas las formas de opresión; por otra parte, ese dominio ejercido sobre las mujeres confluye con el que se ejerce a escala planetaria sobre los países empobrecidos, como se manifiesta, por ejemplo, en la creciente feminización de la

dudamos en afirmar que desentrañar el «secreto» de la construcción del género, de los estereotipos, es un elemento para avanzar hacia una educación en valores, liberadora y que posibilite el desarrollo integral y emancipatorio del individuo, social e intelectualmente. Por supuesto y no olvidando la relativa «eficacia» de la enseñanza, sería preciso levantar también otros pilares fuera y dentro de la escuela para colaborar en la construcción de una sociedad democrática, libre y feliz. «Fuera» de la escuela, pero con una enorme incidencia sobre el asunto que nos ocupa se desarrollan distintas corrientes historiográficas, algunas ya sólidamente estructuradas, que están confluyendo con diversos movimientos sociales: ecológicos, feministas o pacifistas. «Dentro», mediante una racionalidad didáctica que integre y, acaso, traspase dialécticamente la lógica disciplinar en aras de la finalidad educativa.

A continuación, debemos abordar la situación actual en España de la enseñanza de la Historia en la secundaria, muy especialmente con respecto a estas cuestiones de género, para poder «navegar entre ilusiones y rutinas» y como preludio a la construcción de un proyecto renovado del currículo de Historia en esta etapa.

2. Estado actual de la enseñanza de la Historia en la secundaria en España

El análisis del marco legal debe ser el punto de partida para constatar cuál es la situación en España respecto a la consideración del género en la enseñanza de la Historia.

pobreza, y, por último, todo dominio y opresión están generados y son manifestaciones de la violencia. Si los seres humanos aspiramos a un mundo democrático, justo, en armonía con la naturaleza, que no está regido por las relaciones de dominio y sumisión entre individuos (o género), ni por el acaparamiento y la pobreza (desarrollo-subdesarrollo), ni por la explotación y la destrucción, este mundo ha de estar regido, para empezar, por la superación de los conflictos de género; bien entendido que la superación solo es posible desde una cultura del conflicto y de su resolución pacífica.

En la nueva ley para la Reforma educativa de las enseñanzas no universitarias en España (LOGSE, en el BOE de 13-9-1991) se destaca dentro del nivel obligatorio (12-16 años) la importancia de una enseñanza con (o en) valores en varias ocasiones: en el apartado general de las orientaciones didácticas, en los contenidos y objetivos del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales e, indirectamente, en la consideración y tratamiento de los Temas Transversales⁵ para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); también se hace explícito en los documentos relativos al Bachillerato (enseñanza no obligatoria en España). Entre dichos valores se menciona la no discriminación y la igualdad de oportunidades para los sexos.

El análisis de este marco legal deja al descubierto no pocas dificultades y problemas, a la luz de la sociología crítica de la educación. Las dificultades y los problemas se encuentran tanto en la forma en que se definen esos principios, como en las lagunas y contradicciones que se descubren: lo que se dice y lo que se omite. Las palabras no siempre responden a un sentido único y los «valores» tampoco tienen una sola interpretación. Hacer una defensa de los valores, presentados como suficientemente contrastados y consensuados en nuestra sociedad, solo puede llevar a interpretarla de manera totalmente satisfactoria y autocomplaciente. Aunque se le reconozcan «problemas», parecen ser externos y fácilmente extirpables sin necesidad de «cambiar» mucho. Otro aspecto es la ambigüedad con la que se definen en la ley los temas transversales, lo que ha llevado a no abordarlos o a hacerlo bien mediante la celebra-

5 Se definen como «una serie de enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas». «Son dimensiones o temas recurrentes en el currículum, no paralelos a las áreas, sino transversales». «Hablar de enseñanzas transversales no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículum de las áreas, sino organizar algunas de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo». «Tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos [sic], cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica [sic], más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana». Se delimitan los siguientes temas transversales: Educación para el consumidor, Educación para la salud. Educación sexual; Educación moral y cívica; Educación para la paz; Educación para la igualdad de oportunidades; Educación ambiental; Educación vial.

ción de efemérides (día de la paz, día de la mujer trabajadora, día del árbol, día de la tierra, y un larguísimo etcétera), bien preparando materiales dispersos y descontextualizados que se programan para actividades concretas de tutorías o de clase. En menos ocasiones se ha construido alguna unidad en el currículo del área o se han diseñado asignaturas optativas a partir de alguno de los temas transversales. En escasísimas ocasiones las perspectivas que ofrecen algunos temas transversales (singularmente los de educación medioambiental, para la paz y la igualdad de oportunidades) han influido en el diseño del área a lo largo de todo el proceso: contenidos, metodología, materiales, recursos, etc. Y, por último, casi nunca han «inspirado» la organización de los espacios, ambiente y clima escolar..., tampoco el tipo de recursos y su utilización, ni las actitudes cotidianas de docentes y no docentes...

Hasta aquí nos hemos referido a las Ciencias Sociales en la ESO, pero es en la Enseñanza Secundaria no obligatoria (Bachillerato LOGSE) cuando se establece en España la Historia como asignatura (y no dentro de una amplia área de conocimiento); en estos momentos estamos asistiendo a su implantación y el panorama no parece mucho mejor.⁶ En el ámbito de la práctica, constatamos esencialmente dos tipos de problemas: el primero con amplias referencias al «qué enseñar»; el segundo a «cómo enseñar».

La mayor parte de las veces el programa de Historia en el Bachillerato es el resultado de un «recorte» de otros más amplios universitarios. En estos recortes parece no haber ninguna responsabilidad historiográfica,

6 El actual «Decreto de Humanidades» está propiciando un falso debate centrado solo en el aspecto político de enfrentamiento entre el nacionalismo de España y el de los pueblos del Estado (y sin Estado): los derechos de algunas comunidades autónomas a establecer su currículo escolar de Historia; sin embargo el debate deja de lado el carácter y sentido último de la Historia que subyace en la propuesta de la ministra: una Historia política y objetiva que socialice y nacionalice resaltando los «hitos» de la Historia nacional (sea cual sea la nación de referencia) y donde los colectivos tienen escasa cabida, como tampoco el conflicto como «motor histórico». En el debate también subyace la tensión entre una Historia social que se ha ido acercando —con dificultad y problemas— a otras Ciencias Sociales y la defensa de su singularidad. Parece que sigue dominando una historia alejada de cualquier influencia de otras Ciencias Sociales, y que definitivamente se debe abandonar la pretensión de construir una ciencia social global, por definición, histórica.

aunque evidentemente la haya. El proclamado en algunos ámbitos «fin de la Historia», ha generado una historia postmoderna propia del «pensamiento débil» que es objeto por otra parte de una amplia divulgación. En modo alguno esta moda contribuye, sino al contrario, a resaltar y desarrollar lo interpretativo y lo analítico del razonamiento histórico.

De una manera sucinta y, es preciso reconocerlo, excesivamente simplificadora, la Historia que se enseña suele ser tremendamente eurocéntrica, androcéntrica, narrativa y cronológica. Se podría hablar también de que suele ser una Historia, la que se enseña, escrita desde las perspectivas de las clases dirigentes. Parece, por el contrario, un propósito coherente con la línea historiografía útil para la Historia formativa que se viene defendiendo, hacerlo desde la propia experiencia de las «clases bajas»; pero no como víctimas, sino como participantes activos en la formación de la historia. Con un sentido muy específico del término «clase dominada» se puede resaltar el género. Para ello se debe recurrir a nuevos enfoques, perspectivas y métodos que la Historia de las mujeres basada en la perspectiva de género ha ido abriendo. Hasta ahora en la mayoría de los libros de texto solo se aprecia una incorporación de «la mujer» como un añadido; pocas veces ha servido para romper estereotipos y, menos, para cuestionar abiertamente algunos conceptos socialmente asumidos.

Aquí nos encontramos con la otra cara del problema: cómo enseñar esa Historia, ya que muchas veces se ha hecho equivaler enseñar Historia a la Historia disciplina: hechos, datos, acontecimientos, clasificados y codificados. Aunque se pueden observar cambios y nuevas formas de abordar la enseñanza de la Historia no siempre el resultado es positivo. Es verdad que las «listas» de reyes (godos o no) han desaparecido; pero ahora se intercalan otras listas: las de causas o consecuencias. Estas tienen el agravante de ser mucho más abstractas para ser aprendidas sin una comprensión histórica global que les de sentido. Es tan «objetiva» la Historia que se enseña, donde nada se cuestiona, se interpreta, o se argumenta, que solo queda la narración.

Muchas veces los libros de texto introducen un ejercicio «para debatir» y aun cuando ofrecen ocasionalmente varios documentos, resultan

«añadidos». Poco tienen que ver con el texto corrido donde ni se alude a diferentes interpretaciones ni, mucho menos, se explicitan los argumentos que las generan. No se trata de hacer historiadores; pero sí es preciso enseñar una Historia comprensiva en los niveles postobligatorios, en la que, en determinados momentos, se puedan contrastar posturas o interpretaciones. Por otra parte la reclamada «diversidad de fuentes», a la que se hace referencia en los documentos oficiales, parece referirse más a una postura ecléctica ante ellas, que a la defensa de una ciencia histórica que, como las demás, se construye desde teorías que se deben hacer explícitas y que han de contrastarse constantemente con los datos que las fuentes ofrecen. En definitiva, esta forma de Historia no ha primado en el modelo didáctico (explícito o implícito) del Bachillerato ni del Curso de Orientación Universitaria —COU— todavía en vigor.

3. Bases epistemológicas y didácticas

Hemos empezado el artículo reflexionando sobre el sentido y finalidad de la enseñanza de la Historia (bases sociológicas) para después repasar la situación actual que justifican ampliamente la construcción de un currículo que integre la perspectiva del género; es el momento de determinar otras fuentes del currículo (epistemológicas y didácticas) coherentes con la fuente sociológica para acabar de concluir la plataforma teórica: un marco general, que se inscribe dentro de las perspectivas crítica y de género, para el proyecto.⁷

La Historia que se enseñe debe responder a una teoría que resulte coherente con la finalidad y la función social que se otorga a su enseñanza. La teoría de la Historia equivale al pensamiento del que se sirve el historiador para orientar su trabajo al que subyacen unas ideas sociales, un

⁷ No se aborda en el artículo las decisiones curriculares en relación con otras Ciencias de la Educación (Psicología y Pedagogía) cuyo papel debe ser fundamentalmente instrumental, en apoyo de la didáctica.

proyecto social (Fontana, 1982). Ahora bien, el «trabajo» del historiador no consiste, como pensaban empiristas y positivistas, en una mera descripción de sucesos, procesos o estructuras, aunque estuvieran basados en una crítica de los descubrimientos y de las pautas históricas; su labor científica consiste esencialmente en inferir e interpretar los legados del pasado real que encuentra en el presente; por tanto, solo entiende el pasado y lo «construye» desde el presente. Y, en segundo lugar, al diferir en las ideas sociales —o proyecto social— que subyace, encontramos muy diversos historiadores e historias para enseñar.

Nuestra propuesta abogaba por defender un proyecto social más libre y emancipador, más igualitario y solidario donde las diferencias no se traduzcan en desigualdades. Por tanto y partiendo de concebir la Historia como una operación intelectual que el historiador hace desde el presente sobre restos del pasado y que tiene una función social, hay que aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas y no de vías únicas (presente-futuro para quienes lo vivieron) y también es preciso contar con un presente, en absoluto neutro, cuyo desarrollo, para quienes lo hacen, será futuro. Si se concibe así la Historia y no se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible, aquella puede ayudar a la tarea colectiva de reconstruir una visión del pasado que explique el presente y también se puede utilizar para fundar un futuro, acorde con las necesidades y aspiraciones de la humanidad. No se entiende el futuro como una mera proyección del presente, donde persevere lo que hoy haya, sino como un territorio imaginario, en el que hay espacio para proyectos, sueños o intenciones (utopía) y que solo puede construirse desde un conocimiento crítico del presente.

Estamos hablando de una alternativa a la Historia dominante que consistiría en entender (y enseñar) la Historia desde una opción dialéctica, que explique el movimiento y el cambio, que conozca la suma de esfuerzo y sacrificio que el presente ha costado y que el futuro está costando al presente, y que conciba el mundo contemporáneo como una síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta en el futuro. Un buen referente historiográfico para vertebrar esta Historia a enseñar

nos parece un modelo teórico que, en permanente construcción, parta sin dogmatismo del materialismo histórico y que entienda la realidad como un proceso conflictivo y dialéctico (Valdeón, 1988, p. 107) ya que conecta con lo que los historiadores marxianos británicos han denominado «educación histórica del deseo» y expone la relación que existe entre saber histórico y práctica social.

Este marco representa una Historia «desde abajo», que muestra una gran sensibilidad para las complejas interacciones de lo social, lo político y lo cultural y que concede una gran relevancia a la acción humana y a los acontecimientos en el desarrollo histórico. Pero, como afirma Anderson, es necesario conjugarlo con el conocimiento del poder y la dominación, «una Historia desde arriba», ya que «la construcción y destrucción de los estados es lo que cierra los cambios básicos en las relaciones de producción» (Anderson, 1994, p. 5). Por consiguiente, representa un rechazo al determinismo económico concibiendo unas relaciones de producción que son simultáneamente económicas, políticas, culturales y morales. En palabras de Ellen Wood las relaciones de producción asumen la «forma de relaciones jurídicas y políticas —modos de dominación y coerción, formas de propiedad y organización social— que no son meros reflejos secundarios sino contribuyentes de las mismas relaciones productivas».⁸

El aporte de nuevas visiones que la historiografía de la Historia de las mujeres y del género ha hecho nos es imprescindible para completar la plataforma de pensamiento, que ilustra el proyecto, desde el aspecto epistemológico. Inicialmente la historia de las mujeres tenía como finalidad recuperar la experiencia colectiva e histórica de la mujer y hacer visible su

⁸ La cita está recogida en H. J. Kaye, 1989, *Los historiadores marxistas británico*,. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, p. 216. Como historiadores de referencia, además de los británicos marxistas aludidos (M. Dobb, Ch. Hill, E. J. Hobsbawm o E. P. Thompson, G. Rud) —vinculados en origen por el Grupo de Historiadores del Partido Comunista y cuya influencia se deja ver en otros como los estadounidenses Genovese y Fox— cabría citar a P. Vilar, A. Soboul, G. Duby, J. Le Goff..., ligados al menos durante un tiempo a la prestigiosa revista francesa *Annales* y a los historiadores sociales alemanes de la escuela de Bielefeld (Weheler, Kocka...).

rol como agente de transformación social.⁹ A partir de aquí comenzó un camino sin retorno, ya que nuevas investigaciones históricas y nuevos enfoques generaron perspectivas teóricas nuevas e interrogantes metodológicos innovadores. En primer lugar, supuso concebir el proceso histórico como el conjunto de las experiencias de la mujer y el hombre (experiencias que se confirman diferenciables), como antes la Historia social lo hizo con las clases. En segundo lugar, se hizo necesario utilizar nuevos criterios, fuentes y metodología, que permitieran recuperar esa experiencia histórica femenina silenciada, casi ausente, o, al menos, poco evidente en las fuentes históricas habituales. Fue preciso recurrir a procesos, instituciones y fenómenos relacionados más directamente con el ámbito privado, a las experiencias más cotidianas, a las relaciones sociales más interpersonales, etc. En otros casos era preciso volver a mirar las fuentes tradicionales, pero acaso «con otros ojos».

En la actualidad es evidente que la Historia de las mujeres, desde una perspectiva del género, ha ido descubriendo claves para una relectura y reconstrucción histórica de las sociedades y ha contribuido en gran medida a la revisión crítica del conocimiento histórico tradicional.¹⁰ Por otra parte, su desarrollo ha conducido, desde un pequeño núcleo de obras centradas en la política y en personalidades únicas, a orientarse en temas sociales, económicos y culturales. El mayor abanico de temas de investigación se ha acompa-

9 La nueva historiografía de la mujer se conecta con las transformaciones sociolaborales y culturales y es un ejemplo más de la expansión temática de la Historia de la cultura popular. La equiparación del estatus civil y laboral de las mujeres en las sociedades occidentales de postguerra y el surgimiento del feminismo están ampliamente relacionados con la creciente atención hacia el papel de la mujer en la historia. Como parece probarlo el trabajo pionero de Mary Ritter Beard, editado en 1946, fuera de España: *Women as a Force History* («La mujer como una fuerza en la Historia») citado en E. Moradiellos, 1992. También Mary Nash y Susanna Tavera resaltan que el género, como las clases sociales, (tuvo) «un origen ideológico que la historiografía ha transformado hasta convertirlo en capacidad analítica para descifrar realidades, motivaciones y aspiraciones colectivas, en una amplia y compleja interacción entre causa y consecuencia» (M. Nash, y S. Tavera, p. 11).

10 De forma similar, todas las demás Ciencias Sociales (Geografía, Antropología, Historia del Arte, etc.) se han visto influidas y transformadas epistemológica y metodológicamente por la consideración del género.

ñado de las innovaciones mencionadas en el método científico, en el descubrimiento y uso de nuevas fuentes y en la relectura de las anteriormente utilizadas. Se pueden ver panoramas, hechos, relaciones sociales, que antes habían quedado ocultos o resultado invisibles por considerarlos insignificantes; se destaca la especificidad de la experiencia femenina, pero dentro de la diversidad y la pluralidad de itinerarios, a la vez que se establecen pautas de integración en los procesos históricos. La perspectiva analítica de género ayuda a descubrir también a la mujer como agente y sujeto de transformación social. En resumen, va más allá de la recuperación de la memoria histórica de las mujeres; porque análisis y evidencias obligan a cuestionar algunos de los elementos explicativos, de las categorías de análisis histórico o de los grandes conceptos, que han sido ejes de interpretación de la evolución de la sociedad occidental en la historiografía hasta el momento presente.

La Historia de las mujeres hoy ya no es una mera Historia contributiva, que incorpora a la mujer como sujeto y objeto de la Historia, sino que pretende refundir la historiografía tradicional en un nuevo molde, en el de la «Historia de las gentes sin Historia». En esta última década se están recogiendo los frutos de un trabajo sistemático, que ha permitido abordar estudios más generales, elaborar teorías más completas y diversificar los contenidos y enfoques.¹¹

Aunque estos estudios se remontan a los años setenta, en España esta corriente historiográfica no ha tenido una trayectoria tan larga y tan

11 La diversidad de enfoques en la historiografía del género se puede constatar en dos obras tituladas igual, *Historia de las mujeres*, y que han sido traducidas y editadas en España casi a la vez. Una rompe y desecha las fronteras nacionales y sociales e incluso la cronología tradicional para contarnos la Historia de las mujeres (B. Anderson y J. R. Zinsser, 1991), mientras, la segunda obra (Dubby, G. y Perrot, M, 1992-93) se estructura en 5 tomos que responden a una periodización tradicional: la Antigüedad, la Edad Media, del Renacimiento a la Edad Moderna, el siglo XIX y el siglo XX. Milagros Rivera pone énfasis en esa diversidad, que tanto ha contribuido al desarrollo de la Historia de las mujeres y que se debe a la incorporación, sucesiva, de una serie de categorías de análisis feministas como instrumentos básicos de la escritura de la Historia de las mujeres; por ejemplo: ginecocentrismo, patriarcado, contrato sexual, política sexual, heterosexualidad obligatoria, género, o, más recientemente, diferencia sexual. Algunas de estas categorías han desplazado a otras al reconsiderar las limitaciones del carácter liberador que en un momento dado se les otorgaba (M. Rivera, 1996).

consolida.¹² En 1990 se editaron una serie de ensayos, traducidos por primera vez al castellano, que ilustraban aspectos de la experiencia histórica de las mujeres de Europa desde la Edad Moderna a la actualidad (S. Amelang y M. Nash, 1990). El libro supuso una divulgación seria de los avances de la Historia de las mujeres.

Actualmente se dispone de una abundante bibliografía que nos permite acercarnos a este conocimiento de la Historia, en algún sentido, más «total» de la humanidad; un conocimiento que, como decíamos al principio, interesa a mujeres y hombres, aunque surgiera de un claro afán reivindicativo feminista. Pero, como también vimos, estos avances historiográficos no han modificado gran cosa la práctica de la enseñanza de la Historia en la secundaria;¹³ en realidad, en ninguna de las etapas educativas.

A partir de unos conocimientos aportados por una historiografía rigurosa, que llevan aparejados unos determinados valores defendidos desde una función social de la educación, se pueden establecer unos objetivos formativos no evaluables (ni relacionados directamente con contenidos) y entendidos de manera heurística y no «conductista».

Objetivos formativos

— Ayudar a alumnas y alumnos a conformar una concepción del mundo, que propicie una tolerancia bien entendida. Esta ideologización debe producirse tomando como referente la construcción (aproximación

12 Una muestra del interés que para la historiografía española actual tiene cómo se conforman las relaciones de género y el debate historiográfico internacional suscitado por la Historia de las mujeres, la proporciona que dos prestigiosas revistas españolas de Historia hayan dedicado a estos temas sendos monográficos en los últimos años: «Historia de las mujeres, Historia del género», *Historia Social*, n.º 9, Instituto de Historia Social, UNED, Valencia, invierno 1991, y «Las relaciones de género», *Ayer*, n.º 17, Marcial Pons, Madrid, 1995.

13 Sin embargo, es de justicia constatar que algunas profesoras de secundaria han avanzado en este campo con su práctica diaria, y particularmente con publicaciones referidas a la Historia de las mujeres o a la Historia del género, a través de: a) materiales, documentos o textos; b) biografías y otros estudios históricos sobre procesos concretos como la revolución industrial o la francesa; c) reflexiones curriculares y didácticas; d) libros de texto y un largo etcétera.

racional) de una ética global sostenida sobre valores como la solidaridad, justicia e igualdad y participación y compromiso críticos.

— Permitir al alumnado que identifique, comprenda y reflexione, críticamente, acerca de los grandes problemas sociales actuales (en sus respectivas coordenadas espaciotemporales) como generadores de cambio y conflicto. El conocer la realidad e interesarse por ella es el requisito previo a la toma de decisiones que fundamenten cambios en el comportamiento individual y colectivo.

— Fomentar la reflexión sobre la memoria colectiva de la humanidad, como un intento de conocer y analizar los elementos lastrantes del pasado y proyectar un futuro solidario, digno y emancipador.

— Conocer y valorar el patrimonio de la humanidad, natural y cultural, propiciando el desarrollo de la sensibilidad y la responsabilidad de su defensa y conservación.

— Conocer, valorar y estimar positivamente la diversidad cultural e ideológica en la Historia, para, sin perder de vista el desiderátum de una ética global, fomentar la curiosidad por el conocimiento de diferentes formas de entender la vida, que permitan someter al juicio crítico la absoluta validez del «sistema» en cuyo marco el alumnado desarrolla su existencia.

— Analizar e interpretar las relaciones entre pasado, presente y futuro y los mecanismos que ayudan a estructurar la génesis y desarrollo de los hechos sociales, sin olvidar la importancia de la acción humana en todo ello.

— Desarrollar un análisis crítico como mecanismo de conocimiento social.

Antes de abordar cómo hacer la selección y organización de los contenidos concretos para el currículo, pensamos que se hace necesario reflexionar sobre el sentido de la didáctica. Hemos partido de la pretensión de educar históricamente y no solo «enseñar» la Historia, lo que implica, desde el punto de vista didáctico, utilizar el potencial educativo de las teorías interpretativas y explicativas (organizadoras) de la realidad social, y, para ello, es preciso interrogarse sobre ese poten-

cial.¹⁴ No se trata de aplicar modelos, sino de trabajar unas teorías interpretativas, de explorarlas y comprobarlas como hipótesis de trabajo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso partir del saber científico como marco de referencia básico; pero luego hay que lograr establecer un diálogo que permita compatibilizar la lógica y relevancia de contenidos científicos con las posibilidades y necesidades individuales y colectivas del alumnado; porque no hay didáctica de la Historia sin un posicionamiento historiográfico, cuando menos inducido, que la sustente y le dé sentido; pero tampoco lo es todo. Estamos convencidos de que la historiografía y la didáctica vienen a ser como las dos caras de una moneda; por eso, hay que pensar unitariamente la Historia como un saber que se investiga y se enseña, no se debe separar la esfera científico disciplinar de la pedagógica y es preciso que la racionalidad didáctica integre y, acaso, traspase dialécticamente la lógica disciplinar en aras de la finalidad educativa.

El modelo didáctico no puede aportar «recetas», normas y soluciones, más bien se debe entender como el terreno propio de la profesión docente, como un campo de investigación —individual y colectiva—, en la medida en que su finalidad consiste precisamente en construir y planificar diseños de instrucción y procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los principios teóricos (gnoseológicos y científicos) y con las intenciones educativas, previamente enunciadas.¹⁵ La primera cuestión podría

14 La Pedagogía Crítica y los enfoques críticos del currículo resaltan y entienden la función social de la educación en el sentido de reconstrucción: transformación de la cultura, concebida ésta como parcela de la ideología dominante. En este campo contamos con recursos bibliográficos crecientes, amén de la propia experiencia docente, que permiten o ayudan a abrir nuevas vías en la práctica de la docencia. La bibliografía en castellano empieza a ser abundante, tanto por la traducción de «clásicos» (Apple, Sharp, Carr, Kemmis y Popkewitz) como por la incorporación de autores españoles (Pereyra, Gimeno, Pérez Gómez, Rozada, etc.).

15 Debemos dejar constancia, aunque no lo abordamos en este artículo, de que el modelo didáctico supone seleccionar coherentemente los métodos de trabajo para el alumnado y la «colaboración» del profesorado, así como recursos, materiales, procedimientos y técnicas, a fin de organizar unas secuencias de enseñanza aprendizaje; en nuestro caso se opta por diversos tipos de actividades (de presentación, análisis, indagación, síntesis, recapitulación, evaluación...).

denominarse: «transposición didáctica de los contenidos», es decir, la adaptación, organización y secuencia de estos para el alumnado «medio» de este curso y etapa (o para el más concreto, en el aula), pero partiendo del valor formativo de los contenidos, de la evolución de las capacidades racionales del alumnado en los contextos escolares, del estudio de las dificultades de aprendizaje, de las preconcepciones que los alumnos y alumnas puedan tener.

Todos los fundamentos teóricos (plataforma de pensamiento) —ex-puestos hasta el momento y que son de diversa índole, sociológicos, epistemológicos y científicos o didácticos— justifican que para la enseñanza histórica propongamos partir del análisis y búsqueda de respuestas complejas a problemas (conflictos) históricos.

Entender las disciplinas como centro de los programas escolares ha sido la tónica más tradicional, aunque no la única, y se puede señalar que básicamente hay dos formas de seleccionar y organizar los contenidos del currículo: desde la propia estructura de las disciplinas o desde problemas o núcleos que se definen. Está claro que el resultado de ambas propuestas es diferente, no solo en cuanto a los contenidos en sentido estricto, sino en cuanto a todo el conjunto de la práctica escolar: su función social, el papel del profesorado y de los demás integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos autores desde el campo de la Historia social del currículo ya han expresado que un currículo centrado en la enseñanza de disciplinas lleva aparejado una serie de valores latentes que forman parte del llamado currículo oculto que en modo alguno debe ser menospreciado.¹⁶ El saber escolar queda supeditado a la lógica de las disciplinas, de las que se

16 Pockewitz, 1985. También en un reciente artículo, Pérez Gómez incide en algunos riesgos del saber académico, dentro de un planteamiento más general de las distintas culturas que interactúan en el espacio escolar: «El saber académico, los contenidos del currículum, se presentan generalmente como un conocimiento dogmático, que se aprende sin discusión incorporando en el mejor de los casos el significado de sus premisas, pero no en modo alguno los complejos, *titubeantes* e incluso contradictorios procesos de su producción y reformulación (A. Pérez Gómez, 1995, p. 10).

selecciona un «corpus» de conocimientos académicos, ya organizados, que ofrecen pocas (o nulas) posibilidades de integrarlos y donde el profesorado tiene como función primordial que «lo aprendan». Su función de enseñar (qué seleccionar y cómo organizarlo y secuenciarlo) queda minimizada y su papel reducido a una adecuación *tecnicista* acorde con la edad.¹⁷

Entender que la Historia debe ser el eje para establecer los contenidos del currículo equivaldría a resaltar un conocimiento histórico descontextualizado, que ignora la relación fundamental entre saber histórico y práctica social. Difícilmente podría resultar relevante para el alumnado, y supondría renunciar a los contenidos formativos que destacábamos al principio, es decir, aquellos cuyo aprendizaje puede propiciar mayores cotas de pensamiento emancipador en el alumnado. Por otra parte, se suele ofrecer una secuencia meramente cronológica que dificulta, y a veces impide establecer relaciones, hacer comparaciones e inferir.

La organización de un currículo hacia y desde problemas sociales creemos que permite mejor aproximarse a los intereses de alumnas y alumnos, ya que es posible conectarlos con alguno de los percibidos por ellos; además, se puede favorecer un aprendizaje más integrado junto a una enseñanza más cercana que utiliza las experiencias previas, el saber escolar, para entender la sociedad y el devenir histórico. Lo social, lo histórico se hace centro de estudio por su propia relevancia y la Historia se pone al servicio de una «alfabetización cultural (crítica) capaz de proporcionar el tipo de tramas narrativas que permiten a una persona comprender su situación dentro de la totalidad de la vida social» (S. Shapiro, 1989, p. 48).

Los problemas elegidos no se conciben como meros organizadores, sino, prácticamente, como «el contenido»; serán el aglutinador del conocimiento que se enseña-aprende y deberán funcionar como hipótesis de tra-

17 La defensa de las disciplinas como centro de la selección y organización y secuenciación de los contenidos se ha hecho desde una visión logocéntrica o desde una psicocéntrica, que concibe la disciplina, en este caso la Historia, como una forma de conocimiento que puede graduarse e incorporarse al pensamiento del alumnado.

bajo. Estos referentes de forma recurrente han de orientarse a esclarecer los problemas más relevantes, entendiendo por tales, aquellos que impiden a la ciudadanía unas condiciones más justas y dignas. Por consiguiente, han de permitir desentrañar las encrucijadas, los conflictos, que hombres y mujeres tienen, han tenido y tendrán que resolver en el futuro.¹⁸

Por su enorme importancia y por su continua presencia, aunque con variadas manifestaciones a lo largo del tiempo, en definitiva por su relevancia en el devenir histórico, hemos seleccionado: la desigualdad, la dominación-participación y la conflictividad social: a) Una desigualdad de muy diversa forma, orden y escala y donde la de género está omnipresente. b) Una dialéctica dominación-participación, derivada de esas desigualdades sociales, económicas y culturales y manifestada en una configuración del poder, sobre todo —pero no solo— político (tal como ocurre en la de género). c) Una conflictividad social generadora de protestas y movimientos sociales que ocasionalmente han aportado alternativas (entre otros conflictos sociales, destacaríamos las *rebeliones* de las mujeres, puestas de manifiesto, antes y ahora, de mil formas diferentes).

Algunos ejemplos en el campo de los contenidos

a) La perspectiva del género en la enseñanza de la Historia exige algunos cambios concretos, respecto a toda la práctica diaria; pero nos centraremos en los contenidos:

La presencia de mujeres en la descripción de los procesos históricos (texto e ilustraciones) ha de hacerse con sumo cuidado de no fomentar estereotipos: introduciendo «visiones» de otras disciplinas sociales, como

18 De manera similar, se construyó el proyecto curricular para Geografía, Historia y Ciencias Sociales para la ESO a partir de una serie de problemas sociales, fruto de desdoblarse y concretarse las tres categorías antes citadas: Vivir en la Biosfera sin destruirla; Recursos limitados, población limitada; Trabajar para vivir, vivir para trabajar, Ser hombre, blanco, occidental; Orden, seguridad, democracia; Cambiar para qué, ¿es posible la utopía? (Grupo Insula Barataria, 1995).

la Antropología social, siempre que sea necesario y «nuevas fuentes», documentos, textos, etc. como biografías de mujeres en su contexto histórico, que muestren su participación activa en los procesos históricos.

El uso del genérico femenino es importante, pero también que considerar la actuación de las mujeres ha llevado a idear términos, como comunidades campesinas, que definen más exactamente el sentido histórico que «los campesinos».

Utilizando enfoques metodológicos que impliquen a la persona en su totalidad (intelectual, afectivo, social) sin separar totalmente esos campos de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para promover la toma de decisiones, el compromiso y la actuación (individual y social) es preciso conjugar un conocimiento racional-intelectual y afectivo; por ejemplo, mediante la sensibilización y la empatía (testimonios, juegos de rol o toma decisiones).

b) Para valorar el papel de la mujer (colectivo) en la construcción de la sociedad y rescatar su imagen en positivo:

Es preciso reformular conceptos como división sexual o social del trabajo, población activa y trabajo no remunerado y tiempo económico (productivo y reproductivo) en las diferentes formaciones sociales.

Es preciso hacer hincapié no solo en los datos cuantitativos globales sino en otros más cualitativos.

Es preciso destacar cuestiones específicamente femeninas: la doble jornada, la feminización de la pobreza, la mayoría de los crecientes hogares monoparentales (no siempre por propia decisión)...

c) Para desvelar la contribución de la Historia a desarrollar elementos e instrumentos (políticos, económicos, etc.) que marginaron o marginan a las mujeres (ni naturales ni biológicos, sino culturales):

Deben ser revisados los significados (conceptuales) de términos como democracia basada en una igualdad y ciudadanía cuando está construida sobre un *sufragio universal* (así denominado, cuando solo es masculino).

Debe ser matizado el concepto de *progreso económico*, en relación con la mujer, como también con otros colectivos, con el que es habitual

referirse a la revolución industrial, ya que está basado en una concepción de la actividad económica que no considera e infravalora el trabajo de las mujeres.

Debe discutirse la exactitud de una periodización tradicional (Renacimiento, Siglo de las Luces) que solo marca cambios trascendentales para una parte de la humanidad y en la que está excluida el colectivo femenino.

d) Para ilustrar la conflictividad y plantear la paz como algo diferente a la ausencia de guerra, ya que la paz se construye y tiene que ver con la igualdad (no solo legal), la libertad (no solo de mercado), la participación y la democracia (no solo formal):

Deben ser revisados el poder y la estructura social en cada época, ya que, en función del papel de la mujer en la vida económica (que incluye la producción doméstica), se pone al descubierto la existencia de relaciones de poder más sutiles e informales; todo lo cual abre camino a nuevas perspectivas para encontrar otros ejes de clasificación social y diferentes conceptos de ascensión social.

Debe destacarse la presencia de mujeres en los movimientos sociales generales, como su protagonismo en motines de subsistencia preindustriales, y en particulares, como el movimiento sufragista del siglo pasado o la incidencia femenina en los nuevos movimientos sociales.

Debe hacerse hincapié en las diversas formas de lucha con las que las mujeres han actuado en la historia, como algunos «resortes» de insuñisión, bien explícitos, o implícitos, en la vida cotidiana en las mujeres. Explicar estas alternativas de las mujeres al poder instituido permite entender, por ejemplo, en toda su profundidad los «espacios de poder» que «crearon» las religiosas en la Edad Media.

Referencias bibliográficas

- AMELANG, S., y M. NASH (1990), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Edicions Alfons el Magnànim, Valencia.
- ANDERSON, B. S., y J. R. ZINSSER (1991), *Historia de las mujeres. Una historia propia* [2 tomos], Crítica, Barcelona.

- ANDERSON, P. (1994), *El Estado absolutista*, Ed. Siglo XXI.
- CUESTA, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- (1988), *Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid.
- DUBBY, G., y M. PERROT (coords.) (1992-1993), *Historia de las mujeres* [5 tomos], Taurus, Madrid.
- FONTANA, J. (1982), *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1995), *Proyecto curricular Ciencias Sociales. ESO*, Akal, Madrid.
- KAYE, H. J. (1989), *Los historiadores marxistas británicos*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.
- MORADIELLOS, E. (1992), *Las caras de Clío. Introducción a la Historia y a la historiografía*, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- NASH, M., y S. TAVERA (1994), *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (siglo XIX)*, Síntesis, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995), «Cultura de la escuela, culturas en la escuela», *Investigación en la Escuela*, n.º 26, Sevilla.
- POCKEWITZ, T. (1985), «Los valores latentes de un currículo centrado en las disciplinas», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1985) (2.ª ed.), *La enseñanza: teoría y práctica*, Akal, Madrid.
- RIVERA, M. (1996), «La historia de las mujeres, ¿es la Historia?», *Aspectos Didácticos de Geografía e Historia (Historia)*, 10, ICE de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- SHAPIRO, S. (1989), «Educación y democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo», *Revista de Educación*, 291, Madrid.
- VALDEÓN, J. (1988) *En defensa de la Historia*, Ámbito, Valladolid.

En primera persona

Jesús Ángel Sánchez Moreno

I

Persona y situación. El marco de un pensamiento en acción

«Porque el desarrollo y dinámica de la persona no es otra cosa que la interacción de ésta con la realidad y la consecutiva adopción de actitudes por parte del sujeto frente a ella» (Castilla del Pino, 2000, 14). Añadiré a estas palabras algo de sobra conocido por todos: lo relevante en toda persona no es otra cosa que esa adopción de actitudes fruto de una permanente apertura dialéctica hacia lo otro y hacia los otros. Ahí, en ellas, es donde nos erigimos en sujetos o, en su defecto, donde sucumbimos en una abdicación que nos reduce a seres olvidables, meros autómatas programados desde situaciones que nos limitan. Traigo a colación estas palabras del psiquiatra cordobés porque, si algo he aprendido en años de compartir diálogos y vivencias con Isabel, es dónde reside la calidad del sujeto humano, su libertad y su dignidad. Isabel Mainer, insobornable como persona, no cedió un ápice a la voluntad de ser sujeto, es decir, de forjar una situación permanentemente anclada en un compromiso férreo con otras situaciones menos afortunadas en las que los sujetos se ven anulados por la dinámica de una realidad que hemos permitido hunda sus raíces en la exclusión como principio rector de la vida.

Pensar y vivir, no como dos polos, sino como un único universo. La palabra y los actos. En la vida de *Isa*, la lucha, o el combate, por seguir con un término afortunado introducido en este mismo volumen por Raimundo Cuesta, ha tenido un horizonte que por muy lejano que le pareciera nunca dejó de ser el horizonte hacia el que dirigir los pasos de manera decidida: la acción en favor de la erradicación de toda servidumbre que deroga lo humano en las personas sometidas. Reconocimiento y redistribución. Dos términos unidos por una conjunción copulativa y no dos conceptos enfrentados en una conjunción disyuntiva. Las texturas de la cotidianidad de las situaciones definidas soberanamente por Isabel Mainer; la savia de su pensar; el corazón de sus acciones en el campo profesional en el que desarrolló su labor, la docencia, siempre tuvieron un denominador común irrenunciable: la lucha por el reconocimiento y por la redistribución; la lucha, pues, por un mundo justo, por una sociedad humana que aún debe ganarse tanto la condición de sociedad como su humanidad. Si repasamos sus escritos, tanto los más teóricos como aquellos con el sabor blanco de la tiza, definidos por su dimensión pedagógica, encontraremos siempre la deriva de una persona que se posiciona frente a cualquier situación de dominación sabiendo que estas, aunque puedan adquirir formas diversas, siempre giran en torno a los dos polos mayúsculos de exclusión y, por ende, de sometimiento: la negación del otro como un igual o, lo que es lo mismo, la negación del reconocimiento y la sumisión a la desigualdad.

II

Cuando las conjunciones son decisivas. El género es uno: humano

Corría el año 2000 y, en el número 0 de la *New Left Review*, en su edición en castellano, aparecieron dos artículos, uno firmado por Eric Hobsbawm; y el otro, por Nancy Fraser (2000). Ambos autores desarrollaban un discurso en el que se analizaba la situación de los nuevos movimientos

sociales a la luz de dos conceptos a los que ya hemos aludido: la redistribución como el referente clásico de una lucha incesante por construir una sociedad justa, y el reconocimiento, introducido aquí como un nuevo referente en auge a partir de la irrupción en un primer plano de las llamadas políticas de la identidad. Al calor de ambos textos y en el seno de los debates y trabajos desarrollados en Fedicaria-Aragón, Isabel Mainer nos brindó un ejercicio de capacidad sintética y de lucidez. En ella convivían la mujer (y por ende, las políticas de género) y la incansable luchadora por una sociedad de iguales basada en el principio de redistribución en todos sus sentidos (redistribución de la riqueza, redistribución del saber...) Y convivían en una sola dimensión: la aspiración por un modelo social en el que el género fuera solo uno, el humano. Por eso el debate al que aludían tanto Hobsbawm como Fraser, siendo cierto, no dejaba de resultarle la constatación de un error: el de pensar según el uso de una conjunción disyuntiva (*o*) en lugar de permanecer anclados en la necesidad del sentido que emana del uso de una conjunción copulativa (*y*). No tenía sentido hablar de redistribución o reconocimiento como pares excluyentes. Sí, por el contrario, insistir en la necesidad de apelar permanentemente a la urgencia de una redistribución y de un reconocimiento. O afirmar que de lo que se trataba era de apostar, siempre, desde siempre, por un reconocimiento que implicaba, sin ambages, una plena redistribución. En el texto escrito por Isabel como memoria de lo debatido en aquel año (para los docentes, ya sabemos, los años se cuentan por cursos escolares) sus palabras no dejan lugar a dudas sobre su (nuestro) posicionamiento:

Una propuesta emancipatoria y transformadora exige primero un mutuo *reconocimiento*, como miembros colectivos de la sociedad en interacción: ser reconocido por sí mismos y por los demás, pero también exige reconocer a los otros, incluso como parte del autoreconocimiento. En cierta forma exige colocar la condición humana como horizonte común [...] Pero una propuesta emancipatoria y transformadora supone no sólo un reconocimiento de la identidad, sino ir acompañada de una *redistribución* equitativa de los recursos (capital, en sentido amplio). (Texto inédito)

No hay disyuntiva allí donde la emancipación es el eje. No hay disyuntiva allí donde se aspira a la transformación de una realidad históricamente producida y un mundo regido por la primacía de lo justo. Sin embargo, en aquella aportación, Isabel iba más allá y, sutilmente ponía el dedo en una llaga que, de alguna forma, estaba presente en los textos de Nancy Fraser y de E. Hobsbawm:

[...] reivindicar un mero reconocimiento colectivo puede usarse para justificar la construcción de guetos. Cuando las diferencias se conciben de forma esencial, parece que hay que mantenerlas a costa, aunque se cimenten en la desigualdad. Evidentemente, hay que desvelar que la última razón para muchas diferencias es la desigualdad generada en las diversas e imbricadas relaciones de género, etnia, clase...

Un género, el humano, es solo posible allí donde el gueto no tiene sentido, no existe. El reconocimiento desde y en la redistribución. Este es el eje vertebrador de la actitud que se exige de una persona comprometida con la transformación de un mundo en el que abundan los otros, hacia un mundo presidido por un nosotros; no un NOS(...otros), sino el puro y pleno nosotros que engloba la vida en relación presidida por el mutuo reconocimiento y la plena equidad posibilitada por la redistribución. Para Isabel, creo poder afirmarlo, este ideario era algo más que una simple aportación a un debate. Era, plenamente, la bitácora de un viaje incesante que ella, además, trasladaba al territorio en el que creía que era necesaria y posible una mayor inversión en esperanza (en ese principio de esperanza blochiano) como posibilidad de transformación: la educación. El aula. El alumnado. La potencia y el deseo. La voluntad de forjar sujetos posicionados. Así, la docente trasladaba en ese texto no publicado su política y su poética educativa: el que llamaba Proyecto Arco Iris, un proyecto definido por una serie de perspectivas intercomunicadas:

- La perspectiva de género (que ella llamaba *violeta*)
- La perspectiva ecológica (*verde*)
- La perspectiva de clase (*rojo*)
- La perspectiva pacifista (*blanco*)

Cuatro perspectivas. Un solo horizonte.

III

Sur

¿Y el Sur? Con este título se publicaba el *Boletín Informativo de Acción Solidaria Aragonesa*. En el número 27 de esta publicación (1994), un dibujo en la portada nos muestra a una mujer con el rostro escondido entre las manos. La imagen global que conforma el título y el dibujo podría servir para ilustrar todo lo que venimos diciendo en este texto. Perspectiva de género, sí, pero englobada en el seno de un marco mayor presidido por las perspectivas ligadas al combate contra toda exclusión, sin matices. El Sur. Para Isabel Mainer, el Sur está allí donde existe un ser humano excluido. Pero hay, incluso, un sur del Sur que normalmente coincide con la dimensión espacial del concepto. Un lugar en el mapa. ¿En qué mapa? En el artículo que ella escribió en el número indicado de esta publicación se dice:

Siendo evidente que con la representación del mundo contribuimos a extender una determinada percepción de «nosotros», de «ellos», de las relaciones de poder establecidas y de las funciones e intereses de esa sociedad en relación con el medio ambiente que vive, deberíamos actuar en consecuencia.

Actuar en consecuencia. Un espíritu libre no debe aprender como esclavo, escribió Roberto Rossellini, y para ello solo existe un camino: «poner continuamente cada concepto en tela de juicio, [...] rechazar las ideas y las opiniones preconcebidas» (Rossellini, 1979, 36). El artículo que firma Isabel Mainer en *¿Y el Sur?* lleva por título «El mundo en que vivimos» (Mainer, 1994, pp. 11-13) y es una clara exposición del ideario expuesto por Rossellini. En él, *Isa* despliega todo el potencial de una de las herramientas críticas preferidas por ella: la aproximación genealógica a los rasgos de un presente problematizado que en el caso que nos ocupa no es otro que el de bucear en el imaginario colectivo, ese motor de acciones preconcebidas, construido con una multiplicidad de herramientas ocupadas por quienes detentan la hegemonía para suministrar al conjunto de los sometidos una imagen del mundo que se convierta en perspec-

tiva forzada a modo de anteojera y que les haga moverse de acuerdo con unos patrones normativos que son todo menos inocentes. ¿Cómo venimos viendo el mundo en el ámbito escolar? O lo que es lo mismo: desde una imagen representada en mapas y atlas, con su explicación técnica ligada a los procedimientos cartográficos, llegar hasta la trastienda ideológica de su sentido último. Cuestionamiento de una triada: «Y aquí tenemos ya los aspectos entrelazados (ciencia, objetividad y poder dominante) que forman el nudo de la cuestión» (ibíd., 1994, pp. 11-12). Problematicación de unos instrumentos: los mapas, la cartografía. Y es aquí donde emerge el poder transformador no de unas palabras en un artículo, sino de una acción educativa destinada a comprometer lo que parece a todas luces algo meramente inocente. Delante de los ojos del alumnado se despliegan mapas, cartografías varias que se transmiten como simples representaciones esquemáticas de la realidad destinadas a satisfacer la necesidad de localizar, de localizarse. El mapa, imagen inocente, se transforma en otra cosa: «todos los pueblos han hecho mapas en los que han representado el espacio más o menos inmediato que les rodeaba. La forma de hacerlo siempre ha estado relacionada con los intereses dominantes de esa sociedad [...]» (ibíd., 2004, p. 12).

La educadora, y mujer, y sujeto comprometido con un modelo social basado en el reconocimiento que hace incuestionable la redistribución, contrapone la proyección clásica, y eurocéntrica, debida a Mercator con la proyección realizada por Peters. Esta hace posible defender desde el rigor científico otro mundo, el de las relaciones simétricas; un mundo que es tan plausible; como real es el que sustenta políticas basadas en la desigualdad, en la exclusión, en el sometimiento. Y es tarea de la educación apostar por la mostración de esta otra y posible realidad, utopía realizable; pero, sobre todo, no se trata de imponer sin más una imagen a otra, se trata de enseñar al alumnado la capacidad de ser sujeto, dueño de sus actos, protagonista de sus decisiones y para ello nada mejor que desnudar la cotidianeidad rutinaria de los saberes de su carácter inmanente, esencialista, inmovilizados en un ser por naturaleza que no concuerda con la realidad de unos saberes contruidos desde una intencionalidad que responde a

una trama de intereses. Aprender es tomar partido. Y es que vivir, de forma incondicional y soberana, no es sino la permanente toma de partido. Y lo que es válido para el cuestionamiento del saber cartográfico es válido para cualquier saber, como, por ejemplo, el lenguaje, donde también hay un sur proyectado de manera liliputiense frente a un norte exageradamente aumentado de tamaño: el otro sur tiene rasgos de género, lo femenino como el sur de lo masculino. A la Isabel educadora no le interesa en absoluto la tarea estúpida de intentar forjar enciclopedias ambulantes; le interesa un sujeto que sepa, pero que sepa, ante todo, que todo saber es una construcción social y que, como tal, es «hijo de su tiempo, de la cultura dominante y contribuye a perpetuarla» (ibíd., 1994, p. 13).

Reconocimiento y redistribución. El Sur y los otros. Los otros, que, en gran medida, son las otras. Invisibles casi siempre, pero cuando se los muestra no hay duda alguna del lugar en el que están confinados. La portada del número 27 de la publicación *¿Y el Sur?* cobra pleno sentido como imagen cargada de contenido en el discurso desplegado por Isabel.

Fernández Mallo, en su, tal vez demasiado celebrada, «Nocilla Dream» escribe: «el nómada toma por hogar una idea». Estoy convencido de que la novela no le habría entusiasmado a Isabel. No tengo duda alguna de que esta cita la habría hecho suya. Nómada residiendo en una idea.

IV

En primera persona

Bauman (2007, p.39), en una conferencia pronunciada en la Fundació Collserola, de Barcelona, en la que analizaba Los retos de la educación en la modernidad líquida, señalaba que «una de las exigencias más urgentes de la educación [...] es la reconstrucción del espacio público, cada vez más abandonado, un espacio en el que hombres y mujeres puedan establecer un diálogo continuo entre lo que es personal y lo que es colectivo, entre los intereses comunes y los particulares, entre los derechos y los deberes». Lo que para muchos es un deber que es preciso recordar, para Isabel Mainer

era una de las dimensiones de las texturas de su cotidianeidad. Empeñada en hacer de la educación un lugar en el que, armada por esa ternura que alumbraba su mirada inquieta, la vida fuera posible porque pudiera ser soñada como un viaje realizable hacia un horizonte preciso, precioso: la convivencia. Esta palabra, tan usada, tan gastada, tan arrastrada en discursos y púlpitos, Isabel la definía mediante ese binomio inseparable que es la redistribución y el reconocimiento. Ella sabía bien de qué estaba hablando cuando hablaba de esos dos conceptos porque ella misma los encarnaba a la perfección, aunque siempre he pensado que daba más de lo que recibía y eliminaba la otredad excluyente en los demás sin exigir un «a cambio de».

Al terminar el primer borrador de este escrito tomé, en esos azares que son nada azarosos, casualidades hermosas en las que lo que buscas sale a tu encuentro, un disco de Lluís Llach. El concierto de despedida que dio este músico en su pueblo natal, Verges, en 2007. Pronto emergieron la música y las palabras de una canción: *Tendresa*.

Todo lo que es único resulta día a día más valioso en un mundo como el nuestro, que de manera irremediable se va volviendo cada vez más uniforme. (S. Zweig: *Mendel, el de los libros*)

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Barcelona, Arcàdia.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000), *Dialéctica de la persona. Dialéctica de la situación*, Barcelona, Ediciones de Bolsillo, Ediciones Península.
- FRASER, N. (2000), «¿De la redistribución al reconocimiento?», *New Left Review*, n.º 0.
- (2000), «Reconocimiento y redistribución», *New Left Review*, n.º 4.
- HOBBSBAWM, E. (2000), «La izquierda y la política de la identidad», *New Left Review*, n.º 0.
- MAINER, Isabel (1994), «El mundo en que vivimos», *¿Y el Sur? Boletín Informativo de Acción Solidaria Aragonesa*, n.º 27.
- ROSSELLINI, Roberto (1979), «Un espíritu libre no debe aprender como esclavo», en R. Rossellini, *Escritos sobre cine y educación*, editorial Gustavo Gili, Barcelona.

La innovación educativa en el marco de una sociedad multicultural*

Isabel Mainer Baqué

Durante el curso 1999/2000, el grupo Ínsula Barataria convocó un seminario de formación que dio lugar a la constitución de Fedicaria-Aragón: un colectivo de profesores y profesoras de diversos niveles y áreas, aunque mayoritariamente de secundaria y Ciencias Sociales.¹ Durante el presente curso académico se ha seguido trabajando dentro de la modalidad de proyecto de investigación educativa.² La finalidad del proyecto es avanzar en la construcción de una didáctica crítica centrada en las relaciones de sociedad, cultura y escuela en un marco intercultural. Los objetivos de nuestro proyecto se refieren a tres vertientes interrelacionadas: los presupuestos teóricos (de la innovación y la didáctica crítica), al análisis de la escuela, la

* Este texto, inédito, fue escrito por Isabel Mainer en junio de 2001.

1 Una síntesis de los trabajos realizados entonces puede consultarse en I. Mainer y P. Cancer, «Escuela, cultura y sociedad: trayectoria de un seminario de trabajo», en el libro *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, coordinado por J. Mainer y de próxima aparición en la editorial Diada.

2 Participan en este proyecto profesores y profesoras pertenecientes a distintas áreas y niveles educativos, aunque en su mayoría son de Ciencias Sociales de secundaria: Juan Mainer, Juan Carlos Ferré, Mario Franco, Paz Gimeno, Javier Gurpegui, Teresa Anadón, Natividad Bel, Ángel Lorente, M.ª Ángeles Méndez, Carlos Perrela, Jesús Ángel Sánchez, Marian Irigaray y José Luis Larrea; la coordinación (a efectos administrativos, puesto que el funcionamiento del grupo es colegiado) corre a cargo de Isabel Mainer y Pilar Cancer.

sociedad y la educación (aquí y ahora), y las propuestas y alternativas en consonancia (posibilidades y límites). Se podrían concretar en estos tres:

— Reflexionar sobre identidad, multiculturalismo..., en la sociedad actual, donde la multiculturalidad, aunque muy relacionada con los movimientos migratorios, no solamente es consecuencia de ellos.

— Establecer criterios críticos que fundamenten algún planteamiento para los centros escolares (en una o varias dimensiones): la escuela como crisol de culturas.

— Realizar aportaciones, propuestas didácticas, organizativas, curriculares... en términos interculturales.

Somos conscientes, y así nos lo hemos planteado metodológicamente, de que avanzar en alguno de estos aspectos exige no perder de vista los demás como referentes. Con esta perspectiva de trabajo hemos ido delimitando una serie de hipótesis para construir una didáctica crítica y emancipatoria, para elaborar materiales curriculares o para incidir en una organización de los centros escolares más participativa y democrática. Por señalar algunas de esas hipótesis en las que estamos trabajando y que son compartidas con el resto de Fedicaria:

— El interés por problematizar el presente y la necesidad de pensar históricamente, de tal manera que se consideren la diversidad de perspectivas y miradas y se escuchen las voces de los y las más desfavorecidas: visiones ricas en matices y, a menudo, contrahegemónicas que favorezcan la superación de estereotipos y el trabajo genealógico con la dialéctica cambio-continuidad.

— El interés por desentrañar el origen, la dinámica, la genealogía de los problemas sociales de forma que se desnaturalicen dichos fenómenos para así poner de manifiesto la imperiosa necesidad de aprender a deseñar más y mejor como individuos y colectivos.

— El interés por aproximarnos a la vida real, a la mentalidad, al conocimiento (género, etnia, clase...) de los grupos desfavorecidos, sin esencializar las diferencias ni imponer lo dominante; es decir, que apueste por el reconocimiento pero sin perder de vista la necesaria redistribución de los «capitales» (económico, cultural...).

Dentro del análisis crítico en torno a los discursos innovadores sobre la escuela y el desarrollo de una praxis coherente con ellos, cabría señalar dos aspectos que han centrado nuestra reflexión: Uno, las posibilidades y límites de la escuela como «crisol de culturas» donde puedan tener cabida «miradas diversas» que contribuyan a crear la propia. El otro, la necesidad de un conocimiento escolar que no se construya a espaldas de la diversidad de experiencias sociales de los alumnos y alumnas.

La metodología que hemos seguido ha girado en torno a sesiones plenas de todo el grupo, con periodicidad mensual, lo que nos ha permitido disponer de tiempo intermedio para que, de forma individual, se pueda buscar materiales, leer y escribir sobre los temas delimitados en cada sesión. En la primera parte del curso hemos abordado algunas cuestiones previas, pero consideradas ineludibles, a partir de lecturas comunes y documentos elaborados por participantes en el proyecto:

— Las pedagogías críticas y postcríticas y sus posibilidades para impulsar otras prácticas escolares. Aspecto trabajado tomando como base la lectura del libro *Documentos de identidad*, de Tadeu da Silva, completado con escritos y comentarios realizados por algunas componentes del grupo. Al abordar las cuestiones suscitadas a partir del texto, se ha puesto de manifiesto como el diálogo entre teorías críticas y postcríticas puede dar luz para abordar algunos previos de la multiculturalidad: las identidades y los valores.

— El multiculturalismo en relación con el concepto, definición y práctica de los derechos humanos (debate universalismo–relativismo). Este tema ha dado pie a algunas aproximaciones desde la Filosofía (Habermas), la Antropología (Teresa San Román) o la Sociología (Nancy Fraser, Castells...) que se han trabajado a partir de la lectura comentada de artículos de estos y otros autores.

La última parte del curso la hemos dedicado a dar forma a la base teórica que compartimos, buscar qué ámbitos de la realidad escolar vamos a analizar en el futuro y con qué criterios y, por último, avanzar algunas propuestas innovadoras. Las primeras cuestiones se han centrado en el estudio de las identidades que, aunque no sean la finalidad de nuestro proyecto, sí nos descubren perspectivas interesantes para una didáctica crítica:

— Nuestro interés primordial es centrarnos en las «identidades colectivas», y estamos pretendiendo comprenderlas con el aporte de visiones múltiples, aunque parece que la sociológica se nos muestra con mayor peso. Pero no queremos dejar de considerar los destellos que brindan otras ciencias como, por ejemplo, la antropología.

— Entendemos las identidades colectivas en estrecha relación con el poder y, por ende, nos parece de especial interés el análisis de procesos dialécticos de reconocimiento, de asimilación, de homologación.

— Nos parece de especial importancia que la consideración de las identidades y del derecho a su reconocimiento no obvie el de la redistribución (N. Frazer), porque solo desde la conciencia de que es preciso conjugar ambas políticas no contribuiremos a ensalzar una diversidad que a veces se manifiesta muy poco (o nada) transformadora y emancipatoria. En este sentido entendemos que abordamos de manera compleja cuestiones como capital, que incluye el cultural, y clase social o estatus.

— Por último, en consecuencia con todas las cuestiones anteriores, nos parece que estas deben trabajarse en orden a «aprovechar» las posibilidades de la escuela para contribuir a la formación de identidades-proyecto (aquellas que Castells ve en relación directa con la «rebeldía»).

Los ámbitos de la realidad susceptibles de nuestro análisis y los criterios para abordarlos estarían en relación con algunas cuestiones teniendo en cuenta que el escenario natural de nuestro análisis es el escolar y en él focalizamos nuestras miradas. Por eso nos centramos en la escuela como creadora de identidades: cómo reproduce, gesta, identidades; ¿cuáles son estas: clase, género, nacionalidad, etnicidad?; ¿con qué agentes e instrumentos cuenta?; ¿qué peculiaridades tiene el escolar inmigrante de segunda o tercera generación? En la relación «Identidades-escuela» interesan asuntos como:

— Los agentes que elaboran o intervienen en la construcción de identidades (sociedad e instituciones, familias, alumnado, profesorado...).

— Las identidades que se dan cita en la escuela, en las que se privilegian o reproducen las deseables o indeseables (fuerza que poseen, instrumentos, ámbitos de negociación que se dan, carácter cambiante y evolutivo...).

— Los campos escolares en los que se conforman las identidades: currículum (textos, materiales, prensa...); organización escolar y mentalidades profesionales...

A modo de conclusiones

A lo largo del presente curso hemos ido hilvanando un discurso sobre la multiculturalidad e interculturalidad que, desde una perspectiva múltiple (social, política, antropológica, cultural y educativa), tenía la intención de extraer diversas aplicaciones para la escuela coherentes con una didáctica crítica. Este apartado recoge y organiza el discurso (en tres apartados), resalta aquellas cuestiones (educativas y didácticas) que, unas veces de forma explícita y otras de forma implícita, se derivan de él con la intención de aproximarnos a una didáctica crítica. Estas cuestiones se recogen en cursiva, al final de cada apartado, y van precedidas de alguna premisa metodológica.

I. Las identidades colectivas

Las *identidades colectivas* son *construcciones sociales* que se configuran fundamentalmente mediante los principales agentes de socialización: familia, lengua, escuela, trabajo y ocio, medios de comunicación, grupos, asociaciones, religiones e iglesias, partidos, etc. Estos agentes actúan en diferentes ámbitos (político, socio-cultural, económico, religión y creencias) que interactúan contribuyendo a *jerarquizar* las diversas identidades con el concurso del *poder*, que, evidentemente, estructura e institucionaliza dichos ámbitos. De esta forma se polarizan en dos tipos de identidades colectivas: *identidades colectivas dominantes, legitimadoras, excluyentes...* e *identidades marginadas, «menores», explotadas*. En la actualidad asistimos a una definición donde va en aumento la polarización, la oposición identitaria bifronte. Es fruto de la denominada Globalización y del individualismo que caracterizan los ámbitos en los que se configuran y contextualizan las identidades.

A partir de los ámbitos señalados y en el mundo actual, las *identidades colectivas dominantes, legitimadoras o excluyentes* están representadas por la nacional, la patriarcal, la heterosexual, la occidental, la cristiana, la blanca, la liberal-burguesa, la urbana...; y en el caso de las *identidades marginadas, «menores» o explotadas* hablaríamos de inmigrante, extranjero, otros nacionalismos y minorías étnicas, mujer, homosexual, musulmán, negro, africano, gitano, pobre, parado, campesino y un largo etcétera. Por tanto, las diversas identidades, dominantes o dominadas, que resultan pueden potenciar, reforzar o relativizar el poder. En todo caso, entre las dominadas se generan las *identidades de resistencia*, aunque no necesariamente ni siempre.

Para contribuir a una escuela con finalidad crítica, transformadora... y basándonos en que *metodológicamente las teorías ayudan a construir la realidad*, ya hemos ido pensando algunas cosas:

— *La necesidad de cuestionar constantemente la naturalidad de las identidades rechazando el esencialismo y destacando, además, que la normalidad es un valor añadido que la sociedad confiere desde el poder.*

— *La conveniencia de mostrar a los sujetos (alumnado) unas «redes que den libertad» y que no opriman, porque en el mundo actual es imposible resistir desde otra opción que no sea contando con redes y apoyos, pero, tampoco hay que olvidar que estas no garantizan la emancipación personal y pueden volverse contra uno mismo...*

— *El interés de utilizar los enfoques de identidades dominadas para conocer la realidad, ya que son más ricos y moralmente mejores. Desde su posicionamiento han sido capaces de desarrollar redes y sinergias y de crear alternativas buscando y explorando nuevas vías.*

— *El énfasis en favorecer visiones poliédricas de gran interés para un alumnado que está configurando su identidad; hay que hacerles ser conscientes de que las identidades se «engarzan» en múltiples identidades colectivas que no son excluyentes, y que se transforman. De ahí el interés en que las identidades sean (se construyan) capaces de (saberse en) evolución (e interacción) constante; son esas que unas veces hemos denominado nómadas y otras frontera. Esto supone (fomentar) una mayor interacción de las*

identidades en contacto con la intención de que los individuos o colectivos puedan hacer una selección estratégica de aquellos aspectos más positivos —en función de la ética y la justicia— de las identidades previas.

II. Las identidades «proyecto»

Una segunda cuestión a considerar es que la resistencia que oponen algunas de las identidades colectivas «marginadas» traspasa su propio reconocimiento. En ocasiones, *las identidades de resistencia* construyen discursos que poseen un componente de transformación social y emancipación personal y grupal. Aunque partan de su identidad colectiva, si se oponen a la sociedad red para transformarla y conjugan una resistencia comunitaria con el asalto a las instituciones opresivas, se pueden convertir en *identidades proyecto*.

Una propuesta emancipatoria y transformadora exige primero un mutuo *reconocimiento*, como miembros colectivos de la sociedad en interacción: ser reconocido por sí mismos y por los demás, pero también exige reconocer a los otros, incluso como parte del autorreconocimiento. En cierta forma exige colocar la condición humana como horizonte común, e incluso hacer de la naturaleza, en la que se inserta lo antropológico, el referente último. Esto equivale a entender que los derechos humanos (las tres generaciones de derechos: individuales, sociales y políticos y ambientales) forman parte de los naturales, que se tienen por el hecho de ser persona y que no hay que ganar.

Pero una propuesta emancipatoria y transformadora supone no solo un reconocimiento de la identidad, sino el ir acompañada de una *redistribución* equitativa de los recursos (capital, en sentido amplio); porque reivindicar un mero reconocimiento colectivo puede usarse para justificar la construcción de guetos. Cuando las diferencias se conciben de forma esencial, parece que hay que mantenerlas a toda costa, aunque se cimenter en la desigualdad. Evidentemente, hay que desvelar que la última razón para muchas diferencias es la desigualdad generada en las diversas e imbricadas relaciones de género, etnia, clase.

Pero además, es evidente que un reconocimiento de identidades (de diferentes nosotros y otros) solo se puede lograr con *comunicación* (inter

e intra nos/otros) y con el desarrollo de la lógica individual que restituya a las identidades individuales, a los sujetos, un peso. Porque es al personalizar cuando se hace patente el *estatus* que ordena (y condena) a las personas socialmente y, por lo tanto, la necesidad de revocarlo.

En el ámbito escolar, continuando con una finalidad crítica, transformadora y basándonos en que *metodológicamente reconocemos unos universales aunque admitimos que se debe vigilar con actitud crítica y perspectiva múltiple la realidad cambiante*, podríamos resaltar:

— *La necesidad de hacer visible que cada identidad personal o colectiva es resultado de la intersección de muchas, lo que redundaría en la destrucción de la esencialidad con la que vemos interpretar las identidades. ¿«Yo» soy todas las identidades colectivas de las que formo parte? ¿No he cambiado? ¿No hay diversidad en toda identidad colectiva? ¿No son modificables?*

— *Es preciso apostar por valores concretos en la educación y en la escuela. Me refiero a que es preciso enunciar los contenidos con valores, diseñar unas prácticas pedagógicas con valores y establecer una organización escolar con valores. Dichos valores se definen desde el para qué de la educación: en este caso, emancipatoria y transformadora.*

— *Como cuestiones concretas, estamos hablando de «trabajar»: 1) «El otro personalizado» lo que supone poner rostros a estereotipos y utilizar en la enseñanza situaciones de vida y no académicas y disciplinares. 2) Enseñar a vivir con los conflictos (en general) y a ser conscientes del particular de la diversidad; a tratarlos y resolverlos desde la crítica y la autocrítica mediante el diálogo. 3) Siendo conscientes de lo negativo de nosotros es posible plantearse una selección estratégica de lo que podríamos llamar el «mínimo común múltiplo» (MCM) de las diversas identidades (mestizaje) para favorecer la construcción de nuevas, más apropiadas a la transformación de la realidad social desde un mejor conocimiento (nómadas y fronteras).*

III. Algunas características del ámbito escolar

El ámbito escolar se encarga, junto a otros, de la *formación, educación y socialización* de las personas; aunque en ningún aspecto es el único responsable. La formación y educación inciden fundamentalmente en la

construcción de una *identidad personal*; mientras que la socialización lo hace en la *colectiva*. El conjunto de ambas identidades contribuye a la configuración de un *estatus personal y colectivo*.

A otorgar ese estatus (derivado del encargo de formar, educar y socializar que la escuela recibe de la sociedad) se orientan una serie de *instrumentos y agentes* que deben buscar —en consonancia con la lógica de la misión encargada— *homogeneizar y asimilar (las diversidades) jerarquizándolas*.

Los agentes e instrumentos no son otros que la *profesión* (y profesionalización) *docente*, los *materiales curriculares*, las *prácticas y organización escolares* que reflejan el tipo de *relaciones dentro de la comunidad educativa y de ésta con la sociedad*. La labor de homogeneizar y asimilar jerarquizando las diversas identidades tiene mucho que ver con una serie de prácticas y discursos —aparentemente asépticos o, incluso, vistos como progresistas— que están muy presentes en nuestras escuelas. Se habla de: «*Cruce de culturas*» (con un sentido pasivo y estático) «*NO problematizado*» (el encuentro, aunque se adjudica el término a alguna de dichas culturas) al que se responde con la defensa incuestionable de la «*Tradición*» escolar (que está para alcanzar una cultura superior) y que, muchas veces, no está exenta de un «*Invento de la tradición*».

Debemos impugnar estas premisas si queremos transformar algo desde la escuela. Para ello nos apoyamos *metodológicamente en que es preciso observar, pensar, soñar y hacer*. O lo que es lo mismo: conjugar un análisis de la realidad (estudios de campo para comprobar el papel de agentes e instrumentos), con el permanente contraste con el discurso (elaborado) que desemboque en una actuación informada teóricamente que, a su vez, renueva la realidad como nuevo punto de partida. Podríamos hablar de un modo de proyecto «*ARCO IRIS*». Sería una manera de transformar la actuación de agentes e instrumentos escolares; de seleccionar y recoger aspectos identitarios que parecen (con la realidad e identidades dominadas actuales) más emancipadores y transformadores (MCM que decía antes); y de concretar algunas decisiones curriculares,

pedagógicas, didácticas, organizativas, relacionales..., que estén en coherencia con una didáctica crítica. Estamos hablando también de problematizar, con el concurso de variadas y posicionadas perspectivas, la relación del alumnado con el conocimiento.

— VIOLETA: *Perspectiva de género (mujeres): hacer patentes los sentimientos; no supeditar a lo público, lo privado; «ética del cuidado y de vida»; construcción de redes de apoyo; lenguaje «inseguro» que facilita la construcción de consenso; reconocimiento de la capacidad de insumisión o ciertas «astucias» de mujer.*

— VERDE: *Perspectiva ecológica (naturaleza): rechazo al sometimiento de la naturaleza a los intereses «antropológicos» priorizando el equilibrio (frente al consumismo); ante la extendida moda de la defensa del patrimonio cultural y arquitectónico, hacer patente lo que podríamos denominar «patrimonios previos»; superación de la oposición, característica de la ciencia occidental y que la traslada de forma simbólica a los géneros, entre naturaleza y cultura.*

— ROJO: *Perspectiva de clase (igualdad social): búsqueda de la igualdad económica, mediante una redistribución justa de los recursos; no a la explotación del hombre por el hombre, sino el lema «a cada uno, según sus necesidades; de cada uno, según sus capacidades»; laicismo, servicio público o compromiso social.*

— BLANCO: *Perspectiva paz (un solo mundo, una raza): resolución pacífica de los conflictos; participación democrática y no solo representativa (votos); diálogo...*

Bibliografía trabajada

- CASTELLS, M. (1998), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Horsori/ICE, Universitat Barcelona, pp. 19-24.
- ESSOMBA, M. A. (coord) (1999), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Ed. Graò, Barcelona.

- FRASER, N. (2000a), «¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista"», *New Left Review*, n.º 0, Akal, pp. 126-155.
- (2000b), «Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento», *New Left Review*, n.º 4, Akal, pp. 55-68.
- MALGESINI, G., y C. GIMÉNEZ, (2000), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Los Libros de la Catarata, Madrid.
- MORIN, E. (2000), «Identidad nacional y ciudadanía», en Gómez García (coord.), *Las ilusiones de la identidad*, Ed. Frónesis Cátedra, Universitat de Valencia, pp. 17-28.
- TADEU DA SILVA, T. (1999), *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Ed. Autentica, Belo Horizonte.

El mundo en que vivimos*

Isabel Mainer Baqué

En 1974, Arno Peters presentaba una nueva cartografía que muestra una imagen del mundo diferente a la que nos hemos construido a partir de los mapas y planisferios habituales hasta entonces. Hoy día, no solo las ONG relacionadas con el desarrollo y la solidaridad han tomado los mapas de Peters como referencia obligada, también en los ámbitos escolares comienza a extenderse esta «forma de ver el mundo». Sin embargo, veinte años después, en ámbitos no comprometidos con la solidaridad con el llamado tercer mundo, el cambio encuentra resistencia y ciertas reticencias, y solo recientemente se han publicado en España dos versiones de uso escolar del *Atlas de Peters* (editorial Vicens Vives, publicados en la primera edición en 1991); un *Atlas histórico de los siglos XIX y XX* con este «soporte cartográfico» (editorial Akal, en 1993); y un breve ensayo sobre *La Nueva Cartografía de A. Peters* (Vicens Vives, 1992).

El problema esencial con el que se enfrenta esta nueva cartografía es el mito que ampara los saberes constituidos de una ciencia, y la cartografía que como tal se presenta. Es evidente que supone un esfuerzo cam-

* Artículo publicado inicialmente en la revista *¿Y el Sur?*, n.º 27, junio 1994.

biar concepciones tan arraigadas como las que se tienen de los planisferios. En este punto se resalta que el de Peters es extremadamente alargado, un poco manierista: al estilo del Greco. Y, si se ponen sobre la mesa los «errores» que comete la representación del planisferio de Mercator,¹ que es la más tradicional, se concluye: ¡bueno, eso es cierto!, pero se resalta el interés científico de mantener la de Mercator que responde a una «visión objetiva» de la Tierra, y no la de Peters, que deforma los continentes. Y aquí tenemos ya los aspectos entrelazados (ciencia, objetividad y poder dominante) que forman el nudo de la cuestión.

Partimos de que la cartografía no puede conseguir, por irrealizable, reproducir la Tierra, que es esférica, en un plano; su objeto es buscar y encontrar soluciones satisfactorias, aunque no resuelvan totalmente el problema planteado. Ya que cualquier tipo de superficie esférica que queramos representar (tratemos de poner en un plano la monda de una naranja de una manera continua y total) en una superficie de dos dimensiones debe sufrir una serie de deformaciones, se ha recurrido a utilizar distintas proyecciones (dibujos que resultan sobre un plano al unir los puntos en que lo cortan las rectas trazadas desde la superficie de la Tierra según determinadas reglas) y a diversas convenciones. En todo caso, el resultado no puede ser totalmente fiel a la realidad: si conservamos las distancias lineales, pueden deformarse las superficies; si respetamos las distancias, pueden perderse las orientaciones respecto a los polos o al ecuador; nunca podemos conservar la escala en todas las direcciones de un mapa, etc., etc.

La segunda cuestión, con la anterior relacionada, es: ¿en función de qué hacemos la elección?, si no es posible mantener la igualdad entre Tierra y representación cartográfica, ¿qué elemento de la Tierra queremos mantener en la representación inalterable? La cuestión es precisamente reconocer que esta ciencia, como cualquier otra, toma decisiones en este

1 El planisferio de Mercator es el tipo de proyección más extendida y generalizada desde su creación en 1565 hasta la actualidad. Es una proyección cilíndrica modificada, que dotó al mapa de cuantas propiedades reclamaban las necesidades de la navegación de la época.

orden y, además, que los criterios de «utilidad» para hacer la opción que sea, responden a intereses sociales muy concretos, que esconden o muestran —según se mire— el poder y la hegemonía en esa sociedad y que, a la vez, contribuye a consolidarlos y legitimarlos. Bastará con que hagamos una breve mención histórica; veremos que siempre ha sido así.

Una de las necesidades del ser humano es localizar o localizarse en el espacio, recordarlo y poder comunicarlo a otras personas, por cuanto sus estrechas interrelaciones con el medio lo imponen: en él obtiene recursos, en él organiza su hábitat, en él se relaciona socialmente. De esta necesidad surge la cartografía, y, por ello, todos los pueblos han hecho mapas en los que han representado el espacio más o menos inmediato que les rodeaba. La forma de hacerlo siempre ha estado relacionada con los intereses dominantes de esta sociedad; veamos dos ejemplos. Para los pueblos pescadores de las islas Belcher, en la bahía de Hudson, siempre fue fundamental conocer y poder enseñar y aprender todos los detalles del litoral; así consiguieron, sin instrucción ni instrumentos, representaciones de las costas —mientras que omiten muchos otros datos, como las montañas vecinas— que tan apenas difieren de las actuales cartas de navegación del almirantazgo británico confeccionadas con el concurso de todos los conocimientos acumulados y de sofisticados instrumentos y tecnología. Durante el Imperio romano, por el contrario, era preciso favorecer con los mapas el control efectivo de todas las regiones del imperio y ayudar a entender cómo «todos los caminos llevan a Roma». Este doble interés se traduce en mapas de menor escala (mapas de grandes extensiones), con una detallada representación de aquellos elementos de interés estratégico y militar, y con un mensaje ideológico muy evidente: Roma es el centro —físico— del mundo conocido. Esta idea del mapa circular, con un centro y periferia, será utilizada en el mundo cristiano medieval, ocupando Jerusalén ese lugar que antes ocupara Roma, como también se empleó en China y en otros lugares y tiempos históricos.

A esa misma idea responde la proyección eurocéntrica de Mercator y la utilización desde 1884, época de expansión del Imperio británico, en la cúspide de su poderío mundial, del meridiano de Greenwich

—hasta entonces, uno más de los meridianos nacionales— como coordenada de referencia para medir la longitud de cualquier punto de la Tierra o para empezar a contar los husos horarios (aun cuando eso suponga que la demarcación del cambio de fecha, a 180° de dicho meridiano, resulte inapropiada, ya que para que no atravesase continentes y países, ha de serpentear por el mar). Si hubiera sido una elección con mayor objetividad, el meridiano 0° podría haber recaído en el de Copenhague, puesto que a 180° está el estrecho de Bering: idóneo para el cambio de fecha.

Por eso, cuando A. Peters reconoce que su proyección, que tiene una consistencia científica, hace además una opción que no es aséptica y que responde a una clara intencionalidad, no está siendo menos «científico» ni menos «objetivo» que lo fuera Mercator o de lo que lo son quienes definen en la actualidad otros tipos de proyección cartográfica. Importa, por ello, resaltar la justificación metodológica y epistemológica que sustenta la proyección de Peters, pero también los valores, que como todo saber científico, encierra. No se trata de reivindicar el «todo vale» y justificarlo con el fin; más bien, se trataría de reconocer que la objetividad acompañada de la exactitud y sistematización científica están impregnadas de valores y de ideas. Ello nos lleva a defender la posibilidad de hacernos una imagen mental del mundo en que vivimos coherente con los principios de igualdad y solidaridad para todos los pueblos que lo componen y, además, ser conscientes de las bases de su concepción. Por eso es tan importante la defensa de esta imagen del mundo en la educación; eso sí, de una manera no dogmática: enseñando a ver que hay otras imágenes científicas y que también tienen sus referentes ideológicos o su utilidad práctica para algunas actividades concretas: navegación, dominio estratégico...

Ciertamente, el rechazo de la «imagen» que Peters nos da del mundo puede estar motivado en la dificultad para re-conocer lo que ya conocíamos de otra manera; pero también porque a veces, de igual manera que detrás del mapamundi de Mercator hay toda una concepción eurocentrista, tras la de Peters el mundo se nos puede presentar «amenazadora-

mente» dominado por el Sur.² Aunque no se hagan explícitas estas concepciones que las representaciones (como símbolos que son) nos transmiten, no dejan de ocupar nuestro subconsciente, que sutilmente «razona» este rechazo. Algo similar entiendo que es la resistencia —«por lo antiestético de las barras o la reiteración innecesaria de las palabras en masculino y femenino»— al lenguaje no sexista. En la resistencia pura y dura a la discriminación que supone tener presente siempre ambos géneros (mencionándolos explícitamente o con un genérico), en no esforzarse por buscar un «nuevo lenguaje» que supere el «olvido» de las mujeres, creo que se puede ver tanta militancia aunque de signo contrario, como en hacerlo sistemáticamente. Y tampoco aquí vale escudarse en otra ciencia: el lenguaje, que, eso sí, como la cartografía o cualquier otra ciencia, es hija de su tiempo, de la cultura dominante, y contribuye a perpetuarla.

Siendo evidente que con la representación del mundo contribuimos a extender una determinada percepción de «nosotros», de «ellos», de las relaciones de poder establecidas y de las funciones e intereses de esa sociedad en relación con el medio ambiente en que vivimos, deberíamos actuar en consecuencia.

2 Algunas de las propiedades de los planisferios contruidos con la proyección Peters en contraste con las inexactitudes que, en estos aspectos, ofrece la de Mercator, son que Peters sitúa el Ecuador en el centro (Norte y Sur son iguales), y el tamaño de los continentes responde a la realidad (conservan la escala de superficie).

A vueltas con la feminización de la profesión. Isabel Mainer, directora de instituto

Ángel Lorente Lorente
M.^a Luz Mayoral Gastón

Rememorar la etapa de Isabel Mainer como directora de instituto y, posteriormente, de centro de profesores en el Bajo Aragón turolense durante la década de los años ochenta nos conduce no solo al túnel del tiempo de nuestros primeros años en la enseñanza, sino también a reflexionar sobre mujer y educación y, en particular, sobre género, liderazgo pedagógico y organización escolar. Y ello porque, acudir a la perspectiva de género para analizar y comprender mejor algunas desigualdades que se producen en la escuela, siempre interesó a nuestra compañera Isabel, como sabemos quienes trabajamos con ella tanto en su equipo directivo del instituto de Alcañiz como, posteriormente, en Fedicaria-Aragón. Isabel no disociaba el género de las variables etnia y clase a la hora de explicar la desigualdad, pero tuvo un interés muy especial en impugnar los códigos pedagógicos y profesionales desde esta perspectiva diferencial de género, sacando a la luz lo que de beneficioso aporta la presencia de las mujeres en la enseñanza. Buena muestra de esta preocupación es el texto que cierra este libro: *¿Qué queremos decir cuando hablamos de feminización en la profesión docente?*, que Isabel escribió en el año 2000 para el número 4 de *Con-ciencia Social*. En él plantea varios interrogantes críticos a propósito de la feminización de la profesión docente y se pregunta si esta no

«se sustentaría en una desigualdad real de las relaciones de género bajo una aparente igualdad teórica y legal [...]. ¿Se puede generalizar el predominio de las mujeres en esta profesión, cuando en realidad hay significativas diferencias por niveles, etapas educativas, por asignaturas, en relación a la ocupación de cargos (directivos)...?».

Partiendo de estos interrogantes de Isabel, en este capítulo recordaremos su experiencia como directora y esbozaremos algunas cuestiones de actualidad sobre mujer y dirección escolar, poniendo de relieve con datos empíricos como persiste un fenómeno de desigualdad por el cual las mujeres siguen teniendo serios obstáculos para acceder a la dirección escolar, así como la necesidad de realizar en la escuela una gestión democrática y crítica que promueva el cambio y la mejora.

1. El presunta neutralidad de las teorías del liderazgo y la organización escolar

Hace casi treinta años que Isabel ejerció el cargo de directora de centro. Desde entonces mucho se ha escrito sobre liderazgo pedagógico y género, sobre todo desde hace dos décadas. En este apartado pretendemos impugnar algunos tópicos sobre el liderazgo pedagógico tecnificado e interpretado con ideologías patriarcales, tesis esta que, seguramente, sería en buena medida compartida por ella. Al analizar el estado de la cuestión vemos que, por una parte, se ha ido incorporando un marco de estudio sociohistórico y crítico, con planteamientos más propicios a dar entrada a nuevos discursos y enfoques; por otra, las propuestas de liderazgo compartido y distribuido han emergido con fuerza frente al tratamiento más individualista y jerárquico; y, por último, el uso de enfoques interpretativos y de metodologías cualitativas en la investigación (estudio de casos, entrevistas en profundidad a mujeres líderes) han permitido dar voz para comprender cómo sienten, piensan y realizan de forma diferencial su liderazgo las mujeres en la organización escolar. A este respecto, Isabel Mainer señalaba en su escrito que, al resaltar la perspectiva del

dominado y hacer el análisis desde su punto de vista (en este caso serían las mujeres), se podía proporcionar «un conocimiento moralmente mejor, pero también más complejo» debido a que las mujeres se sienten coprotagonistas de unas relaciones donde están presentes los dominantes y las dominadas. La visión de quienes están oprimidas puede ofrecer un mayor potencial de análisis, pues su posición subalterna les hace estar doblemente atentas: a su propia perspectiva y a la de los varones.

Desde postulados de una didáctica crítica, tal y como se entiende esta en Fedicaria, al revisar los enfoques dominantes en las teorías sobre la organización escolar y el liderazgo, encontramos que se hallan impregnados tanto por una perspectiva tecnoburocrática y eficientista como por una ideología patriarcal que ha soslayado las relaciones entre género, organización y liderazgo pedagógico. El desarrollo del «gerencialismo» que se introdujo en la gestión de los centros escolares desde el mundo de la empresa, ha favorecido aún más la asociación entre conceptos como liderazgo administrativo y masculinidad y, por supuesto, entre liderazgo y jerarquía. Además, hasta no hace mucho, la investigación llevada a cabo sobre estos temas se ha centrado en observaciones de líderes masculinos debido al influjo de ideologías patriarcales, pero también a los enfoques positivistas dominantes en este campo.

Por otra parte, la investigación desde los años ochenta ha constatado empíricamente que, en la escuela, las mujeres como líderes formales están discriminadas e infrarrepresentadas en proporción al número de profesoras existentes. Al mismo tiempo, se ha ido prestando más atención a las experiencias de las mujeres que se han ocupado de la gestión y dirección de la escuela, a las dificultades con las que se encuentran para su desempeño y al potencial que el factor género puede tener para la transformación de las propias prácticas de gestión y dirección de centros, aunque sin duda este es un tema que se presta a controversia. Desde nuestra experiencia docente y directiva, pensamos que el acceso de la mujer a puestos de dirección es una de las condiciones esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones escolares. No obstante, queremos destacar que no solo nos importa destacar el fenómeno de desigualdad al

acceder a la dirección escolar por razones de género, sino, sobre todo, si desde esa plataforma de poder formal no se podría plantear también un liderazgo distribuido y crítico que potencie valores y proyectos conducentes a hacer más «pública» la escuela pública. A este respecto, no nos alejaríamos de lo que pudo pretender Isabel Mainer cuando accedió a la dirección escolar en un contexto histórico muy diferente del actual.

La perspectiva crítica y política en la que nos situamos concibe las organizaciones escolares como construcciones orientadas ideológicamente y mediatizadas por determinantes históricos, económicos y políticos que responden a determinados intereses dentro de la función social de dominio que ejerce la escuela en la sociedad capitalista (Bates, 1989). Desde otra perspectiva, la interpretativo-simbólica, la organización escolar no es una realidad ahistórica, sino socialmente construida, pero hay que subrayar que esa construcción no es nada ajena al androcentrismo, y en ella entran en juego códigos profesionales asumidos históricamente por los miembros de la organización que legitiman el conocimiento escolar, las condiciones organizativas y las dinámicas curriculares y educativas dominantes. Frente al discurso hegemónico basado en la neutralidad de la organización escolar y del liderazgo presuntamente técnico de esta, la desigualdad por razones de género continúa existiendo en el ejercicio de la dirección escolar, por más que en el ámbito formal y legal encontremos un discurso igualitario.

2. El fenómeno de la desigualdad en el acceso de las mujeres a la dirección escolar

Las limitaciones del ejercicio real del liderazgo de las mujeres en la escuela no pueden separarse, paradójicamente, de la creciente feminización docente de la profesión, ya desde sus orígenes históricos en las escuelas primarias y en las escuelas normales para maestras (San Román, 1998). La propia Isabel Mainer señala en el texto que presentamos que «la evolución de la profesión docente ha sido similar a otras que también han

quedado “dominadas” por las mujeres; históricamente, los trabajos de las mujeres han sido más fácilmente «proletarizados», y sus profesiones se han convertido en semiprofesiones». En la educación secundaria de los años setenta y ochenta fue creciente la feminización de la profesión docente, coincidiendo con la progresiva implantación del modo de educación tecnocrático de masas desde finales de los años sesenta.

Si hace treinta años el proceso de feminización de la enseñanza secundaria que tanto interesó a Isabel Mainer resultaba imparable, los datos que vamos a exponer demostrarán como, en la primera década de este recién comenzado siglo XXI, la mujer sigue ocupando los puestos de directora en un porcentaje proporcionalmente inferior al número de profesoras en ejercicio, en todos los niveles (universitarios y no universitarios). Similar situación encontramos en el acceso de las profesoras a la inspección de educación, la cual, mayoritariamente, está desempeñada por varones. A este respecto, las principales investigaciones y estudios provienen del ámbito anglosajón, aunque en España contamos ya con aportaciones en los últimos quince años. Algunas de estas investigaciones caracterizan el mundo laboral educativo por la concentración de las mujeres en determinadas especialidades y etapas y por su escasa presencia en los cargos directivos de los centros: «Se concentran en la base de la “pirámide”, es decir, en los niveles de infantil y primaria y en los centros educativos más pequeños y “considerados” con menos “poder”» (Díez, Terrón y Anguita, 2006, p. 169). El estudio del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad Educativa (INCE) del año 2000 sobre la función directiva indicaba que, a finales de los noventa, los varones ocupaban la dirección en un 69 % en los centros de educación infantil y primaria, y en un 78 % de los centros de secundaria. Según Montserrat Grañeras (2003), mientras que el 63 % del profesorado de los centros de infantil y primaria eran mujeres, solo un 42 % de las docentes ejercían como directivas.

Las causas que explican este fenómeno son múltiples y están relacionadas con aspectos sociales y culturales vinculados a una cultura androcéntrica, sustentadora de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, también dentro de la propia escuela, y reforzadas con patrones

de organización y gestión modelados por estereotipos masculinos, que determinan las expectativas de los profesores y de las profesoras sobre ellos mismos y sobre los demás y la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder que lo ejerzan con características diferentes y que sean referentes para otras mujeres. Además, en la medida que la conciliación entre cargo directivo y vida socio-personal sigue albergando mayor complejidad para la mujer que para el hombre, se puede confirmar que no existe igualdad efectiva y real de hombres y mujeres en el ámbito de la dirección escolar.¹ Pero sobre todo interesa resaltar factores internos de la propia escuela, como los apuntados por Díez, Terrón y Anguita (op. cit.), que tienen que ver con el predominio de culturas organizativas de *orientación masculina*, caracterizadas por una clara autoridad jerárquica, un alto grado de independencia y el aislamiento frente a los compañeros, ciertos estilos de dirección autocráticos y una comunicación de arriba hacia abajo. También se señala la importancia de las redes invisibles, los rituales de exclusión, haciendo referencia a todo un abanico de estrategias sutiles, solapadas, y en muchos casos inconscientes, que sustentan el apoyo de los hombres a otros hombres para que asciendan en la jerarquía del poder. Lo cierto es que el aprendizaje y experiencia en la dirección escolar la tienen sobre todo los hombres debido a la tradición acumulada; muchas dificultades no son ajenas a las expectativas relativas sobre cómo van a ejercer el cargo de dirección los hombres y las mujeres, dando por sentado que los varones se ajustarán más al modelo de directivo que se espera de ellos.

Todo parece indicar que, aun con ese restringido acceso de la mujer a la dirección escolar, se ha observado como se han ido poniendo en marcha lentamente estilos directivos y de liderazgo diferentes. Numerosos autores defienden la existencia de un liderazgo diferencial ejercido por las mujeres; se trata, sobre todo, de ciertas perspectivas feministas que han cuestiona-

1 Díez, Terrón y Anguita (op. cit.) consideran que uno de los obstáculos más citados por las propias interesadas no son la maternidad o las responsabilidades familiares de las profesoras, sino la falta de corresponsabilidad y la escasa participación de los otros miembros de sus familias en el cuidado de la familia y del hogar.

do el liderazgo construido mediante los elementos más relevantes de la cultura masculina, un liderazgo basado en el control y la dependencia del resto del profesorado, y, en consecuencia, han subrayado que las mujeres líderes aportan elementos más democráticos, participativos y de mayor consenso basados en la autoridad moral. Coronel, Moreno y Padilla (2002) sostenían, tras revisar las investigaciones anglosajonas publicadas hasta ese año, que el liderazgo desarrollado por las mujeres se caracterizaba por las siguientes particularidades: a) énfasis en las personas y los procesos; b) liderazgo como responsabilidad de todos; c) constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad; d) capacidad para crear aditivas conexiones con las personas y el «aprender con los demás»; e) «dejar hacer» potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas; f) participación y diálogo como procesos educativos; g) clara preferencia por enfoques cooperativos y consultivos; h) estilo colaborativo, compartido y no competitivo; i) énfasis en los procesos democráticos; j) desarrollo de política del cuidado y del apoyo mutuo.

3. Isabel Mainer, directora de instituto en la década de los años 80. Del pasado al presente

Cuando Isabel Mainer fue nombrada directora de los extintos institutos nacionales de bachillerato, apenas había literatura sobre género y dirección escolar.

Isabel ejerció la docencia durante treinta años en la enseñanza pública, aprobando las oposiciones libres del cuerpo de catedráticos de bachillerato, especialidad de Geografía e Historia, en 1978, cuando se estaba produciendo una gran expansión del modo de educación tecnocrático de masas, en un momento de escolarización masiva de los adolescentes españoles bien en los institutos que impartían bachillerato y COU, bien en los que impartían formación profesional, etapas implantadas a partir de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. Coincidió ese pro-

gresivo crecimiento del ahora dominante modo de educación tecnocrático de masas con una mayor feminización de la profesión docente en las entonces denominadas «enseñanzas medias», como lo demuestra el elevado número de profesoras que componía los claustros de los institutos rurales a donde fue destinada. Isabel fue nombrada directora del recién creado instituto de Calamocha, en el curso 1979-1980,² y años más tarde, ya en Alcañiz, tras ser jefe de estudios en 1981-1982, asumiría de nuevo la dirección en el entonces denominado INB Cardenal Ram desde el 1 de julio de 1985 hasta el 30 de junio de 1988, formando equipo directivo mayoritariamente con mujeres —eran sus miembros M.^a Luz Mayoral, M.^a José Pinilla y Alberto Rivas—. Poco después fue elegida directora del Centro de Profesores de esa ciudad (1990-1993), ejerciendo además funciones de asesora, cuando la creación de dichos centros de formación del profesorado podía suponer no solo un impulso de los ideales reformistas de la época, sino también la posibilidad de facilitar al menos una formación permanente al profesorado rural del Bajo Aragón turolense, tan alejado del ICE de la Universidad de Zaragoza. En aquella década vivimos en un contexto sociopolítico de anuncios de grandes cambios educativos tras la llegada del PSOE al poder en 1982, siendo aprobada al poco tiempo la LODE (3 de julio de 1985), ley que creó los consejos escolares como órgano máximo de gobierno para encauzar la participación de todos los estamentos, con la competencia de elegir en lo sucesivo las direcciones de los centros. Podemos acotar esa época, en la que Isabel y nosotros accedimos a las direcciones de nuestros respectivos centros hasta el día de hoy, como el paso de las ilusiones reformistas de los ochenta, al comienzo de su declive con la LOGSE de 1990 y el inicio de un camino sin retorno con la

2 En el curso 1979-1980, los órganos de gobierno de los institutos nacionales de bachillerato estaban regulados por el R. D. 264/1977 de 21 de enero, por el que se aprobó el reglamento orgánico de estos. Los órganos colegiados que se establecieron fueron el claustro de profesores, el consejo de dirección y el consejo asesor. El 19 de junio de 1980 se aprobó la ley orgánica 5/1980 por la que se reguló el Estatuto de centros escolares, en la etapa de UCD que modificó los órganos de gobierno de todos los centros docentes. Fue una ley muy contestada por el profesorado. En esa época tenían gran poder las juntas de directores; entre otras funciones, contrataban al profesorado y establecían el baremo para ello.

regresiva ley Pertierra de 1995, que estableció un creciente gerencialismo en los centros, cuyo mayor punto de inflexión llegó con la LOCE de 2002 y pervive con la actual LOE de 2006.

Isabel Mainer fue muy consciente de esa deriva gerencialista y, ante todo, del enfoque tecnoburocrático de la dirección escolar y se posicionó de modo muy claro y contundente en contra de ello, como pudimos comprobar más tarde en nuestros debates en Fedicaria-Aragón y en algunos escritos suyos no publicados. A finales de los años noventa, optó a una plaza de asesora de gestión y organización de centros y, tras superar un concurso de méritos, estuvo destinada en el Centro de Profesores Juan de Lanuza, de Zaragoza (1998-2001). En ese periodo tuvo que encargarse de la formación de aquellos docentes que deseaban acreditarse para ejercer la función directiva; un sistema claramente regresivo establecido por la ley Pertierra, que contribuyó no poco a fortalecer el carácter técnico de las direcciones escolares. Isabel no pudo zafarse del giro que provenía de aquel marco legal y de la apuesta netamente ideologizada que, posteriormente, terminaron por imponer, desde 1996, los gobiernos del Partido Popular a favor de la *gestión de calidad*; con todo, en aquellas difíciles circunstancias, tratamos de colaborar con ella para introducir en aquellos cursos de formación para futuros directores algunos contenidos críticos, más allá del gerencialismo y la tecnoburocracia que se iba imponiendo de la mano de un amplio consenso bipartidista, por mucho que, en ocasiones, no quisiera reconocerse.

Es importante destacar estas referencias al marco legal que ha ido progresivamente burocratizando la participación del profesorado, de los padres y de los alumnos, a la vez que, supuestamente, tecnificando la dirección de los centros, con la coartada, entre otras cosas, de la ausencia de candidatos, para matizar que los liderazgos pedagógicos en los centros docentes no solo podemos analizarlos desde una perspectiva de género, aunque hayamos puesto el énfasis en esta en los apartados anteriores. Por tanto, siguiendo el pensamiento de Isabel, que no disociaba los sexos de los condicionamientos de clase para explicar los fenómenos de la desigualdad en el sistema social y en la escuela como institución, el tema de

fondo no sería solo si es beneficioso o no un liderazgo femenino para la escuela, o corregir el fenómeno real de desigualdad en el acceso de las profesoras a la dirección, sino también, y sobre todo, el triunfo de la racionalidad técnico-burocrática en el sistema escolar de masas en que vivimos y del que forma parte el vigente modelo de dirección escolar, justificado con ese pretendido neutralismo que ha colonizado las teorías acrílicas de la organización escolar, a las que nos hemos referido en la primera parte de este capítulo. Todos esos procesos que hemos descrito y denunciado en Fedicaria con Isabel Mainer son los que han debilitado la incipiente y escasa democracia que había en los centros de secundaria durante la transición y en los años ochenta, cuando Isabel fue directora, y los que han dado al traste con órganos de debate como el claustro, que tanto protagonismo tuvo desde la Transición hasta los noventa, o que han vaciado de contenido real el consejo escolar (y las juntas de delegados de alumnos, sin olvidar las juntas directivas de las asociaciones de padres), potenciando en su lugar grises órganos de control burocrático, como las comisiones de coordinación pedagógica y las propias direcciones escolares, al dictado de las normativas, primero ministeriales y luego autonómicas.

Hechas estas consideraciones, a continuación analizaremos con más detalle la etapa de Isabel como directora de instituto en el entorno rural turolense de Calamocha y Alcañiz. Ya hemos indicado que en 1979-1980 fue la segunda directora del Instituto Nacional de Bachillerato de Calamocha, centro con mayoría de profesorado interino y de mujeres. Más tarde, en el Instituto Cardenal Ram fue nombrada para ese cargo por el entonces director provincial de educación, Pedro Roche, en el curso 1985-1986. A finales de este, Isabel tomó la decisión de presentar libremente su candidatura, siendo elegida por el claustro y el consejo escolar.³ Accedió a la dirección formando un equipo y presentando un programa básico, pero claro. Conocía bien el marco normativo, así como el funciona-

3 En el claustro, de los veinticuatro profesores, diecisiete votaron a favor, cuatro en blanco y dos votos fueron nulos. Fue elegida por el consejo escolar, creado por la LODE y constituido el 28 de abril de 1986.

miento de los órganos colegiados, y supo utilizar y desarrollar esas posibilidades que se le ofrecían. Su trabajo como directora se relacionaba directamente con su formación, su ideología y su forma de ser más que por el hecho de ser mujer que asumía el cargo. Podemos subrayar, por testimonios nuestros y de otros que la trataron de cerca, así como por las actas de claustro consultadas, que en los años de directora le preocupaban algunos temas de manera muy sustantiva:

1. La idea de la escuela como espacio público de cultura en el entorno rural que ella habitó, primero en Calamocha y seguidamente en Alcañiz, así como su interés por abrir nuevos horizontes al alumnado rural. Tenía la convicción clara y determinante de que en la escuela residía un gran poder educativo, y más en esos años y en aquel entorno rural, que había que ejercerlo con responsabilidad y haciendo todo lo posible por los alumnos. Isabel pensaba que había que acercar al entrono rural aquello de lo que a principios de los ochenta carecía, como el cine o las jornadas culturales, entendiéndolo que el instituto tenía que ser un pequeño foco cultural para los adolescentes que provenían de pequeñas localidades próximas a Alcañiz. Esto enlazaba muy bien con una actitud que cabría calificar sin sentido peyorativo de «redentorista» e «ilustrada» de cierto profesorado joven de la época ante el alumnado de los pueblos (que casaba bien con la formación e ideología marxista de Isabel), a quienes se quería abrir los ojos a otros mundos y culturas más allá de la enseñanza oficial y los exámenes. Esta preocupación fue frecuente en aquellas comarcas turolenses y en la localidad de Andorra, donde nosotros ejercíamos como directivos (incluido Juan, el hermano de Isabel). Pedro Rújula, antiguo alumno del Instituto Cardenal Ram, así lo relata en otro capítulo de este libro. Sin duda, esa posición más matizada y mucho menos idealista sobre la escuela y sus posibilidades, la mantuvo hasta el final. Para ilustrar esta actitud de Isabel, basta con acercarse a las actas de reuniones de claustro⁴

4 Hemos consultado los libros de actas de claustros de ambos institutos correspondientes a los cursos 1979-1980 en el instituto de Calamocha (se celebraron 12 claustros en 9 meses); y el de los cursos 1985-1988 en el Instituto Cardenal Ram, de Alcañiz.

y conocer la organización de actividades complementarias de su materia y las extraescolares, con otros compañeros de centro, con proyección local y comarcal: cine y excursiones en Calamocha y en Alcañiz, teatro, excursiones, deportes (recordemos el Triangular de los institutos de Alcañiz-Caspe-Andorra), cineclub (la sala de cine llevaba años cerrada) y proyectos con la biblioteca municipal de esa localidad .

2. A Isabel le importaba en aquellos años establecer procesos de participación de los estudiantes de bachillerato en la vida de los centros que dirigió. Desde el debatir la denominación⁵ del recién creado instituto de Calamocha en el curso 1979-1980, con votaciones de los alumnos a favor de Luis Buñuel, y promover la participación de alumnos en concursos culturales, hasta la participación en las juntas de evaluación del centro.⁶ A finales del curso 1984-1985 se habían realizado consultas entre el alumnado sobre las actividades extraescolares realizadas y sobre su grado de satisfacción con las asignaturas impartidas en el Cardenal Ram. En 1988 hizo gestiones para que las pruebas de selectividad se pudieran llevar a cabo en Alcañiz.

3. La introducción de la política y la vida política en la escuela, así como de las reivindicaciones sindicales del profesorado: la escuela como un lugar para la educación cívica y democrática. En lo político, nos viene a la memoria el golpe del 23-F, la participación de Isabel y otros compañeros en las marchas anti OTAN o contra la base militar de Zaragoza, colaboraciones más tarde con el Centro Pignatelli, etcétera. Pero en los años

5 En el libro de actas del claustro del instituto de Calamocha se constata perfectamente el dispositivo montado para proponer entre todos los estamentos la denominación de instituto con el nombre del cineasta calandino «Luis Buñuel», que todavía vivía, frente a otras como «Valle del Jiloca» o del turolense «Isidoro de Antillón y Marzo», esta última propuesta apoyada por Isabel. Antillón nació en Santa Eulalia del Campo en 1778, fue doctor en derecho, geógrafo e historiador. Luchó por la libertad y la independencia y a él se debe la abolición de los castigos en la escuela. Fue el primer español que disertó en la Academia de Derecho contra la esclavitud de las personas de raza negra.

6 En aquellos años, en nuestros institutos era una práctica habitual la presencia de alumnos en las juntas de evaluación. En el caso del instituto de Calamocha aparece cuestionada por el primer director que precedió a Isabel Mainer, según consta en la edición conmemorativa de los 25 años del centro.

ochenta también se debatía la política educativa *ad intra* en el centro de Calamocha con el proyecto de ley de la LOECE del gobierno de la UCD⁷ (1980) o en el claustro de Alcañiz sobre la reforma que venía.⁸ También constatamos en las actas un conato de huelga ante la negativa del Ministerio a dotar media plaza de Griego, y el apoyo a la primera huelga que hacía el profesorado en Calamocha en 1979-1980, secundando una convocatoria sindical a nivel estatal, lo que provocó ciertos conflictos con algunas fuerzas vivas de la localidad,⁹ o el debate sobre la jornada continua (claustro de 27 de junio de 1980); y años más tarde, el debate sobre el preacuerdo MEC-sindicatos de 1988 (que se saldó a favor del Ministerio) en un claustro del 16 de mayo de 1988, remitiendo los resultados a la Junta de Personal de Teruel. No podemos olvidar que, en aquel contexto rural, participar en huelgas o en movimientos reivindicativos se veía como algo traído de fuera, y ella, con otros, por su formación, convicciones y compromisos, practicaron y participaron decididamente esos nuevos aires democráticos.

4. Ante los conflictos internos de los centros que con tanta frecuencia «desgastan» a los directores y socavan su autoridad, en el sentido más legítimo y noble de la palabra, la actitud de Isabel era la de afrontarlos con transparencia frente a la tentación de la ocultación o el maquillaje. Esta fue una máxima en su vida, y quienes la conocimos muy de cerca sabemos que tuvo su traslación a la forma en como organizaba su trabajo y su

7 En acta de claustro de 23 de enero de 1980, la delegada provincial, M.^a Pilar Serrano, comunica que se admitían opiniones de los profesores sobre la futura LOECE y la posibilidad de canalizar la opinión a través de algún diputado.

8 El 19 de febrero de 1986 visitó Alcañiz el director general de enseñanzas medias para dar una charla-coloquio sobre la reforma de estas enseñanzas para todos los centros docentes. En 1987-1988 se había recibido en el instituto el Libro Blanco de dicha reforma.

9 Ese curso, las clases comenzaron un mes más tarde debido a que el Ministerio no incorporó a todo el profesorado a principio de curso. El corresponsal del diario turolense *Lucha* (29 de noviembre de 1979) hizo un tratamiento manipulado del tema, indicando que, frente a la huelga de los profesores del instituto, los maestros no la habían secundado y añoraba la figura del predecesor de Isabel en la dirección, «todo un director», en palabras del corresponsal calamochino. El claustro, en su sesión del 3 de diciembre de 1979, acordó enviar una réplica al diario turolense del Movimiento.

mediación como cargo directivo ante temas conflictivos. Por ejemplo, con el personal no docente, con los alumnos, con los padres, con el resto de compañeros... Era una mujer activa, enérgica y resolutiva, en ocasiones poco dada a la negociación, sobre todo cuando esta podía transformarse o entenderse como una estrategia para eludir su propia responsabilidad, o cuando encontraba a su alrededor ciertas actitudes apocadas. Valoraba mucho su propia coherencia personal. Cabe señalar que, según consta en las actas, no concluyó su mandato, sino que dimitió voluntariamente.¹⁰

5. Otra actitud que practicaba con vehemencia era su distanciamiento vital de todo tipo de corporativismo. Era una característica muy llamativa de su personalidad docente. Isabel abominaba abiertamente de los códigos socioprofesionales, comenzando por el que ella misma ocupaba en razón de ser catedrática y catedrática-directora. Resulta ilustrativo que, aunque en Calamocha, el día 3 de octubre de 1979, solo se habían incorporado seis profesores definitivos, y cuatro de ellos formaron equipo directivo con Isabel a la cabeza, el día 31 de ese mismo mes, con los nuevos profesores que se habían incorporado (la mayoría interinos), Isabel decide presentar de nuevo al claustro su propuesta de equipo directivo y someterla a su criterio.

6. En este sentido, para dirigir el centro y ejercer un liderazgo pedagógico compartido, ella se propuso siempre contar con el profesorado, sin que ello supusiera abdicar de sus ideas y de su forma de ser. Ejerció el cargo de directora contando con el protagonismo de los claustros de finales de los años setenta y mitad de los ochenta, compuestos por profesorado joven, interino y con presencia mayoritaria de mujeres. Las fuentes documentales que hemos manejado dejan constancia de que Isabel quiso ser una directora que contara siempre con el equipo directivo y con el claustro, considerado como el órgano soberano del centro en

10 Ante las discrepancias por el tratamiento que debía darse a un problema de disciplina en el claustro y en el consejo escolar, en el acta del claustro de 29 de marzo de 1988 Isabel dimitió de su cargo de directora por «discrepancias con el claustro en la forma de entender su cargo» y porque «se le piden cambios de actitud que no puede realizar y considera coherente dejar el puesto».

aquella época, hasta en el detalle de votar en el claustro del instituto de Calamocha las suscripciones a *El País* y a *Cuadernos de Pedagogía* o la compra de la *Gran enciclopedia aragonesa*. En las actas del claustro del centro de Alcañiz, al presentarse como futura directora, señaló que «confiaba trabajar en equipo con los demás cargos directivos y con el claustro» y que le solicitaba propuestas para la planificación anual del centro para su mejora. Y a lo largo de las actas se aprecia que facilitó que el profesorado pudiera debatir todo tipo de asuntos, pues «se sentía parte del claustro».

Si ejerció o no algunas características de lo que algunos han llamado liderazgo propio de mujeres no es lo que más nos interesa destacar, pero, coincida o no con las características definidas por la literatura citada, podemos sostener que Isabel puso el énfasis en los procesos colectivos y democráticos, ofreciendo cauces de participación, intentó desarrollar su gestión con un estilo escasamente competitivo y potenció la participación y el diálogo entre los profesores y el equipo directivo.

Hemos expuesto, al hilo de una etapa de la biografía profesional de Isabel Mainer, algunas reflexiones sobre género y dirección escolar que hoy siguen abiertas. Hemos visto que la necesidad de mantener un riguroso control, factor intrínseco a la función de la escuela, tiene un claro exponente en las prácticas escolares y marca un estilo de dirección jerarquizada y autoritaria, ante la cual muchas mujeres y bastantes varones sienten lejanía y un cierto extrañamiento; de esta manera, o bien las mujeres se han excluido ellas mismas en muchas ocasiones del ejercicio de la dirección, como hemos demostrado con datos recientes, o bien algunas se han adaptado a esos patrones masculinos. Afortunadamente, profesores y profesoras como Isabel Mainer, a la par que han rechazado esa forma de imponer el poder, ensayaron otras maneras de ejercer la autoridad. En nuestras sociedades y escuelas, jerarquizadas desde el poder impuesto «sobre» algo o alguien, se nos llega a olvidar que existen formas de ejercer el poder «con», es decir, de compartir con los otros y de reconocer a los demás. De esta manera puede tener sentido señalar las diferencias

entre los estilos directivos de mujeres y hombres; además de desvelar las razones que sustentan este techo de cristal que excluye a las mujeres de los cargos directivos en nuestros centros y en la universidad —sin olvidar la inspección educativa—, se hace necesario profundizar en el significado de ser directora desde la experiencia y la autoridad femeninas, como aquí hemos intentado plasmar. Para Isabel tuvo mucho interés impugnar los códigos profesionales desde el diferencial de género, sacando a la luz lo que de positivo aporta la feminización de la enseñanza, indagando en otras formas de hacer visible el sujeto mujer en la educación.

En el desarrollo del liderazgo formal que Isabel Mainer ejerció primero como directora de instituto y luego como directora del Centro de Profesores de Alcañiz y, ya en la década de los noventa, sin liderazgos formales, como asesora de formación en el Centro de Profesores Juan de Lanuza, de Zaragoza, o como miembro de Fedicaria-Aragón, fue fundamental para ella apostar por la innovación educativa a través de una mirada crítica a la escuela, mirada nunca individual, siempre compartida. También nuestra mirada a una de sus etapas de su biografía profesional nos sirve para reivindicar hoy los estudios centrados en el género como una importante, aunque no única, categoría de análisis de los procesos educativos y organizativos para reinterpretar el liderazgo, la comunicación y el poder en nuestros centros docentes, junto a la de etnia y clase social (siempre inseparables para Isabel). Esta perspectiva múltiple nos lanza el reto de que hay que seguir deseando una escuela con otro currículum y otra organización y liderazgo compartido que potencie la igualdad, la emancipación y la justicia sociales.

Referencias bibliográficas

- BATES, R. (1989), *Práctica crítica de la administración educativa*, Universidad de Valencia.
- CORONEL, J .M., E. MORENO y M. T. PADILLA (2002), «La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género», *Revista de Educación*, n.º 327, pp. 157-168.

DÍEZ E. J., E. TERRÓN y R. ANGUIA (coords.) (2006), *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*, Barcelona, Octaedro.

GRAÑERAS, M. (2003), «Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España (Investigación CIDE/Instituto de la Mujer en el 2003)», *Organización y Gestión Educativa*, n.º 3, pp. 15-20.

INCE (2000), *Evaluación de la función directiva*, Madrid, Ministerio de Educación.

SAN ROMÁN, D. (1998), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en España*, Barcelona, Ariel.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de feminización en la profesión docente?*

Isabel Mainer Baqué

Muchos hechos culturales se catalogan de naturales porque en las puertas del siglo XXI sigue imperando una perspectiva positivista, en la que el hecho, el dato, el fenómeno lo es todo. En el campo educativo se dan con frecuencia este tipo de interpretaciones y, así, por ejemplo, se asumen como fenómenos naturales —y por ende, sin alternativas posibles— el compartimentar totalmente la enseñanza en disciplinas o el organizar las instituciones educativas en unos espacios y tiempos rígidos y casi decimonónicos.

Desde este tipo de perspectiva, la feminización docente se ha visto también como algo natural, que obedecía a las condiciones, gustos y aptitudes naturales de las mujeres. En realidad, esta visión, que se limitaba a constatar que la profesión docente tiene una presencia mayoritaria de mujeres en España o en otros países y que inmediatamente categorizaba el hecho de natural, sin tratar de explicarlo e interpretarlo, poco aportaba a un mejor conocimiento y comprensión de la escuela, de la educación y

* Este texto, del año 2000, se publicó en el número 4 de *Con-ciencia Social* a modo de reseña del libro de S. San Román (1998): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en España*, Barcelona, Ariel.

de su funcionamiento. Ahora bien, ante el dato (hay una mayoría de mujeres en la docencia) una perspectiva crítica permite cuestionarse muchos aspectos.¹

Por un lado la veracidad de los mismos datos: ¿se puede generalizar el predominio de las mujeres en esta profesión, cuando en realidad hay significativas diferencias por niveles y etapas educativas, por asignaturas, en relación a la ocupación de cargos y, además, tampoco es igual en la enseñanza pública y en la privada? Hay que matizar los datos analizándolos en un momento determinado, pero también hay que seguir su evolución en el tiempo.²

La raíz del fenómeno es el segundo aspecto a indagar: ¿Las mujeres, como alumnas, en nuestra época pueden *elegir* su carrera libremente o, de alguna manera, las expectativas, creencias y condiciones actuales aún las *condicionan*? ¿Los modelos que se ofrecen a las y los adolescentes en las escuelas, donde está presente una nítida división sexual del trabajo, contribuyen a perpetuar esta división?

1 Al buscar las razones para un predominio de la mujer en la educación se han dado dos tipos de explicaciones: unas de carácter fundamental; y otras, suplementario. Las primeras aluden a explicaciones de raíz (diferencias sexuales, estructuras sociales, etc.); las segundas, más que causas de primera magnitud, buscan razones que expliquen cómo se perpetúa la subordinación de las mujeres en una situación o cultura específica. Parece evidente el interés en indagar sobre los detonantes e implicaciones de poder referidos al componente de sexo, clase o raza en la profesión docente y hacerlo desde las propias experiencias de los dominados, es decir, con las perspectivas particulares de estos grupos. Solo así podremos entender la compleja sociogénesis de la educación formal, que es el paso previo (aunque no suficiente) para transformar dicha educación. Porque al resaltar la perspectiva del dominado y hacer el análisis desde su «punto de vista» se proporciona un conocimiento moralmente mejor, pero también más complejo. Primero, porque se reconoce la existencia de visiones contrapuestas generadas por la vida material y el grupo oprimido se concibe como coprotagonista (las mujeres, niños, pobres o inmigrantes ya no son únicamente víctimas sometidas) de unas relaciones donde están presentes los dominantes y los dominados. Y, segundo, porque la visión de los oprimidos puede ofrecer un mayor potencial: su posición subalterna les hace estar doblemente atentos, a su propia perspectiva y a la de los dominantes.

2 Eulalia Pérez Sedeño ha analizado, por ejemplo, las tendencias del crecimiento docente y discente de las mujeres en las carreras de ciencias en España desde los años sesenta. Estudiar el incremento femenino en dichas carreras durante las tres últimas décadas, no solo en términos absolutos, sino también relativos, puede dar al traste con algunos estereotipos que se vienen manejando (E. Pérez Sedeño, 1996).

Y una tercera cuestión a considerar es el significado último de la feminización de la profesión docente. ¿Con qué parámetros hemos de analizar esa feminización docente: es un mero número, o es algo más? ¿Ha supuesto construir una ciencia y propiciar una enseñanza y un aprendizaje diferentes que podamos denominar *femeninos*? ¿Acaso la feminización docente pone en tela de juicio la consideración de lo masculino como un valor universal, convertido en la «norma»? ¿Esta feminización (desequilibrada según las etapas, las áreas, las zonas, las jerarquías) de la profesión docente, no se sustenta en una desigualdad real de las relaciones de género bajo una aparente igualdad teórica y legal? Es más, nos podríamos preguntar si hay razones inconfesadas tras esa mayoría de mujeres en la educación: ¿no se deberá a un menor coste salarial?, ¿tiene algo que ver con un interés social por conformar el rol de los varones que han de aprender (en la escuela y en casa) a *resistirse-imponerse* a las mujeres?... En definitiva, esa feminización docente en la actualidad ¿es síntoma de un creciente poder femenino que ha *alcanzado* al masculino o es reflejo de una autoridad femenina que no precisa medirse desde otros referentes?, o, por último, ¿simplemente se entiende como muestra de una «esencia» y una «naturaleza» femenina, educadora y maternal?³

La autora del libro que nos ocupa se cuestiona precisamente *cuáles son realmente las razones de la actual feminización docente*; porque, en primer lugar, encuentra sospechosas las argumentaciones que utilizaban sus alumnas para justificar su elección de la profesión de magisterio. Sonsoles San Román ha articulado la investigación mediante el análisis histórico de la sociología de la educación y, desde una perspectiva de género,

3 Las últimas argumentaciones, esencialistas, resultan muy similares, por otra parte, a las que antaño justificaron precisamente la discriminación de las mujeres para una educación intelectual. Para valorar en su justo término qué constituye «lo femenino», deberíamos considerar el «dispositivo de feminización» que construye J. Varela. De otra forma, podríamos dar carta de naturaleza a una elaboración del grupo social (en este caso, de género) hegemónico que ha podido definir o reelaborar en su propio interés qué es lo específico de cada género, clase, etc. (J. Varela, 1997).

se centra en la institución docente con un sentido amplio.⁴ Como consecuencia de esta investigación, la autora transforma la vocación de raíz personal, que argumentaban las alumnas, en razones de índole cultural y social; en su opinión, la «inclinación» de las mujeres al magisterio es un (hábito de clase) producto de la mentalidad social que dirige los pasos de la mujer a aquellos trabajos donde percibe que será bien recibida...

Quien esto lea no debe preocuparse porque le hayamos desvelado las últimas conclusiones del libro: se puede asegurar que esta obra —como pasa con películas policíacas de calidad en las que conocemos quién es el asesino— sigue conservando intacto su interés, que reside en cómo se plantea y articula la investigación sociohistórica. La profesora San Román muestra que la feminización docente no es *tan natural*; encuentra unas fechas de inicio y explica los orígenes y los procesos paralelos a este fenómeno. A la historia de la profesión docente de las maestras en la España decimonónica dedica la autora la mayor parte de las páginas del libro. Una historia que no marcha descontextualizada, y es precisamente en ese contexto general donde se encuentran algunas claves de la situación actual.

El estudio publicado —una parte de la investigación presentada como tesis doctoral— se interroga sobre la escuela pública española y su profesorado en los años previos al proceso de feminización docente, cuyos primeros síntomas se encuentran en el último cuarto del siglo XIX, tras la implantación de sucesivos modelos de maestras. Estos modelos —aunque pueden en ocasiones coexistir o solaparse— siempre responden a los diferentes intereses educativos y realidades sociales, políticas, religiosas, culturales y económicas del momento.

4 En España, este libro resulta casi pionero en este ámbito, porque las investigaciones con una perspectiva de género que aborden la educación en un sentido amplio son escasas (algunas aportaciones de Julia Varela, Mariano Fernández Enguita, Rosa Capel...); aunque, por el contrario, son numerosas las referidas a alguna parcela de la educación (libros de texto, materiales...). En otros países, autores como Apple y Acker han hecho importantes aportaciones en este tipo de investigaciones (S. Acker, 1995; M. W. Apple, 1987, 1989, 1996 y 1997, o K. Casey y M. W. Apple, 1990).

El libro se estructura en cinco partes, con un prólogo de Mariano Fernández Enguita. En la primera parte la autora aborda los fundamentos teóricos de cada uno de los modelos de maestra («maestra analfabeta», «maternal» y «racional intuitiva») y establece que los tres hunden sus raíces en planteamientos de la Ilustración; en la segunda parte analiza los tres periodos de la historia en España en relación a los modelos, y en la última parte explica el inicio del proceso de feminización docente.

Un periodo en que el sistema económico presentó una división sexual del trabajo muy desequilibrada, se correspondió con el modelo de la «maestra analfabeta» (1783-1838) cuya función era preparar a las niñas para «las labores propias de su sexo» en escuelas públicas separadas. El siguiente periodo se caracterizó por una incipiente revolución industrial donde el Estado español —a través de una escuela nacional— se responsabilizó de que la mujer recibiera la formación precisa (bastante escasa) para ejercer como *madre* de chicos y chicas y, de esta forma, se consolidó el modelo de la «maestra maternal» (1838-1876), quien ejercía en el aula de manera complementaria y subordinada al maestro. A finales de siglo se conjugaron nuevos conceptos, que determinaron, por una parte, reconocer a la mujer como ser «racional»; por otra, considerar necesaria una distribución de funciones entre los sexos y, finalmente, valorar los aportes que las mujeres podían introducir en la educación de chicos y chicas. De esta forma, a la vez que se reconocía el derecho de la mujer a una educación, aunque fuera diferente para niñas y niños, se le capacitaba para acceder a maestra (de ambos). Así surgió el tercer modelo: la «maestra racional intuitiva» de finales de siglo.⁵

Al establecer una sucesión de tipos de maestras en la España del siglo XIX, Sonsoles San Román resalta las interacciones existentes entre un proyecto pedagógico para las docentes, un concepto de escuela y el contexto sociohistórico, en el que se construye el modelo educativo pero al

5 Todos estos modelos beben en las teorizaciones que Kant, Rousseau o Condorcet construyeron sobre la mujer, el hombre y la sociedad. S. San Román explica —mediante un «ir y venir del pasado al presente»— que algunas teorías de estos autores calaron socialmente hasta convertirse en prejuicios que perduran en la sociedad actual.

que se contribuye a legitimar desde la institucionalización de la educación. Queda patente en esta obra la estrecha conexión existente entre el tipo de maestra, los cambios en la idea de educación y los métodos pedagógicos en cada periodo. Ciertamente, desde estas interrelaciones, la autora descubre las razones que hay detrás de la feminización progresiva y extrae algunas consecuencias. Demostrar que la profesión docente —como otras— se consolidó como «esencialmente» femenina, tanto a raíz de un reparto por sexo de las funciones sociales (profesiones que prolongaban los roles familiares) como gracias a una serie de razones socioeconómicas (por ejemplo, menores salarios para las mujeres), explica que la feminización docente no haya impedido que la escuela colabore en mantener el desequilibrio y la desigualdad en las relaciones de género.

Libros como el presente contribuyen de manera notable al conocimiento y explicación de fenómenos y procesos en los que está inmersa la sociedad actual; en este caso, la feminización y proletarización docente. El estudio se cuestiona el porqué de una división sexual del trabajo —justificada biológicamente en un pasado no muy remoto— que, además, lleva aparejada una jerarquización de las profesiones.⁶ En realidad, la evolución de la profesión docente ha sido similar a otras que también han quedado «dominadas» por las mujeres; históricamente, los trabajos de mujeres han sido más fácilmente «proletarizados» y *sus* profesiones se han convertido en semiprofesiones. Precisamente de manera paralela a la evolución que ha promovido en la profesión docente la institucionalización de la educación en el capitalismo, los docentes (hombres en su mayoría durante el xix) pasaban a ser en el xx mayoritariamente mujeres. El predominio de las mujeres en el trabajo docente ha coincidido, pues, con una creciente pro-

6 Algunos autores (proclives a culpabilizar a las víctimas) han encontrado precisamente en la feminización las razones para un mayor y completo control o tutela —con la consiguiente desprofesionalización— de la profesión docente; sin embargo, quienes han investigado el asunto sin dar por hecho relaciones apriorísticas (¡otra vez estaríamos ante la naturalización de los hechos!) encuentran diversas formas de lucha y resistencias. M. W. Apple, que aporta en sus obras datos para interpretar desde una perspectiva de género, de clase y de raza la evolución de la docencia en EE. UU., también señala las resistencias que las maestras-mujeres han ejercido en el pasado y en el presente para escapar de la referida tutela.

letarización y descualificación, que se traduce en mayores controles externos y que, en definitiva, representa una escisión total entre la concepción y la ejecución del trabajo docente. Las reformas educativas de los Estados capitalistas han ido, en última instancia, constriñendo cada vez más la libertad de acción educativa y profesional del profesorado. A la vez que se imponía la burocratización y la reglamentación organizativa, se desarrollaban —desde instancias ajenas a la escuela y a los docentes no universitarios— unas técnicas pedagógico-didácticas para aplicar a unos contenidos que, cada vez más delimitados, se definían como *científicos y objetivos*, por lo que resultaban incuestionables.

La creciente proletarización de la profesión docente, sometida a férreas guías de control y de vigilancia exterior, está en consonancia con la pregunta clave: «¿de quién es el conocimiento que está siendo enseñado en las escuelas?» (Torres, J., 1998). Actualmente para los docentes es un reto trabajar en pro de una mayor profesionalización construyendo una propuesta educativa crítica de carácter emancipatorio y transformador. En todo caso, parece claro que las respuestas emancipatorias, que puede ofrecer el profesorado, se concretan en términos de clase, etnia y género y exigen que el docente reintelectualice su trabajo (al estilo gramsciano que reconoce en toda persona la capacidad de hacerlo) sacando a la luz la dimensión política y ética que caracteriza la educación y asumiendo las interrelaciones que tiene su trabajo con otros movimientos sociales (en razón de clase, género, etnia...). Posiblemente así renunciaría a la tentación corporativa que acecha hoy día al profesorado y a la que ha contribuido el neoliberalismo imperante. Este tipo de profesionalización haría a los docentes más sensibles a las «verdaderas» necesidades culturales y sociales de la futura ciudadanía y menos proclives a mantener la oposición escuela-familias, quienes —fruto también de su tiempo— han aceptado que democracia se reduce a la elección de centro.

Algunos colectivos feministas, a partir de una perspectiva de género, concretan la intelectualización del trabajo docente en reivindicar el ejercicio del pensamiento nacido de la propia experiencia (que siempre es sexuada) de las maestras. Han construido un nuevo modelo pedagógico y

de maestra, la pedagogía de la diferencia, que parte de considerar falso que exista un pensamiento neutro y universal. Interpreta la escuela actual, dentro del orden patriarcal, como un modelo pensado y actuado para los hombres y, desde la crisis en que se encuentra, proponen su alternativa: pensar desde la *identidad femenina* que está en y forma parte del mundo y de la realidad (sin confundirse e identificarse en ella, pero tampoco negándola ilusamente) para secundar su cambio; es decir, *parte de sí* (de la experiencia humana sexuada) apuesta por un *saber que sabe* nacido en la escuela y no exterior (de expertos, por ejemplo) con el que se defiende una civilización más alta en relaciones y más acorde con los propios deseos, (Mañeru, A., 1998). Este es el caso de diferentes experiencias que constituyen el libro editado por A. M.^a Piusi y L. Bianchi (Piusi y Bianchi, eds., 1996), en el que las maestras parten de saber que se sabe ejercitar un pensamiento propio. Se trata de un libro que impulsa hacia una formación del profesorado (de profesoras) que nace de la toma de conciencia de lo que una profesional es y sabe; propone generar pensamiento y conocimientos mediante la autoridad femenina y utilizar las redes existentes de relaciones políticas de las mujeres. Es decir, conscientemente rehúye de la burocratización, de la esterilidad y, de lo que es peor, de la dominación que genera la formación habitual del profesorado: ajena a uno mismo, en clara relación con relaciones de poder y dominio y basada en que «la sabiduría» únicamente está en los expertos.

En conclusión, la lectura del libro invita a replantearnos algunos elementos de la creciente preocupación social por la escuela y el sistema escolar, donde un análisis con una perspectiva de género puede resultar muy eficaz. Es evidente que desde muchas instancias se acusa a la escuela de no ofrecer respuesta a los problemas que la sociedad moderna tienen planteados: paro, desigualdades, marginación y violencia. Y, a la vez, no pocos discursos relacionan —explícita o implícitamente— el trabajo fuera de casa de las mujeres con algunos de los problemas actuales: la falta de apoyo familiar, de atención a las criaturas... genera violencia, agresividad. Cabe preguntarnos: ¿por qué ante problemas de raíz económica se exige al sistema educativo que los resuelva y no al sistema eco-

nómico que los ha generado? ¿Por qué se insiste en la falta de disponibilidad horaria del profesorado (en gran medida —pero no solo— mediatisada por la *reconocida* doble o triple jornada de las profesoras y maestras) frente a la creciente necesidad social de ampliar la jornada escolar? ¿no se puede abordar el horario desde otras perspectivas, coherentes con las necesidades de una escuela actual, sin culpabilizar al profesorado (femenino) y desde otros parámetros? ¿se señalaría en los mismos términos si no fuera un trabajo considerado femenino?

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea.
- APPLE, M. W. (1987), «Trabajo, enseñanza y discriminación sexual», en T. Popkewitz (ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Universidad de Valencia, pp. 59-70.
- (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- (1996a), *El conocimiento oficial*, Barcelona, Paidós.
- (1996b), *Política cultural y educativa*, Barcelona, Paidós.
- (1997), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- CASEY, K., y M. W. APPLE (1990), «Género y condiciones de trabajo del profesorado en América», *Educación y Sociedad*, 12, Barcelona, Icaria, pp. 7-21.
- HARDING, S. (1986), *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata.
- (1995), «Después del eurocentrismo, desafíos para la investigación feminista en el Norte», en C. Martínez López (ed.), *Feminismo, ciencia y transformación social*, Universidad de Granada, pp. 13-30.
- MAGALLÓN, C. (1998), *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto nacional de Física y Química*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MAÑERU, A. (1998). «Anna Maria Piussi. La diferencia sexual: más allá de la igualdad», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 267, Barcelona.
- PÉREZ, E. (1996), «La síndrome de l'Snark i altres històries, ficció o realitat», en VV. AA., *Dona i ciència. Jornades de debat «El paper de la dona a la ciència»*, *Quaderns*, n.º1, pp. 58-69.

- PIUSSI, A. M., y L. BIANCHI (eds.), (1996), *Saber qué se sabe. Mujeres en la educación*, Barcelona, Icaria.
- SAN ROMÁN, S. (1998), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en España*, Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ, A. (1989), «Reflexiones acerca de la discriminación de los discursos científicos», en *L'ensenyament de les Ciències Socials, un Discurs Excloyent. I Jornada de Coeducació*. Generalitat Valenciana.
- «La masculinidad en el discurso científico. Aspectos epistémico-ideológicos», en L. G. Luna, *Mujeres y sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad*, Barcelona, pp. 167-176.
- TORRES, J. (1998), «Michael W. Apple. El trasfondo ideológico de la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 275, Barcelona.
- VARELA, J. (1997), *Nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, La Piqueta.

Índice

Prólogo

Recuerdo

Aquella Universidad, nuestra Universidad, por <i>Concha Gaudó</i> y <i>Jesús Bueno</i>	17
Acerca de los significados de una biblioteca, por <i>José-Carlos Mainer</i>	31
Aquella generación, por <i>Pedro Rújula</i>	45
Fedecaria, Isabel Mainer y nuestro tiempo, por <i>Julio Mateos</i>	55

Álbum de fotos

Breve semblanza biográfico-profesional de Isabel Mainer, por <i>Juan Mainer</i>	73
Fotografías	81

Trabajos de Isabel Mainer

1) Los combates por la historia escolar de Isabel Mainer, por <i>Raimundo Cuesta</i>	101
<i>La historia que nos contaron y la historia vivida</i> , por Isabel Mainer	111
<i>Algunas cuestiones en torno a la disciplina escolar y al código disciplinar</i> (<i>la Historia</i>) (<i>primera parte</i>), por Isabel Mainer	119
<i>Nuevas cuestiones en torno a la disciplina escolar y al código disciplinar</i> (<i>la Historia</i>) (<i>segunda parte</i>), por Isabel Mainer	129

2) Didáctica crítica en clave de género, por <i>Pilar Cacer</i>	139
<i>La perspectiva del género en un currículo de historia en la enseñanza secundaria: «navegar entre ilusiones y rutinas...»</i> , por Isabel Mainer	151
3) En primera persona, por <i>Jesús Ángel Sánchez</i>	175
<i>La innovación educativa en el marco de una sociedad multicultural</i> , por Isabel Mainer	183
<i>El mundo en que vivimos</i> , por Isabel Mainer	195
4) A vueltas con la feminización de la profesión. Isabel Mainer, directora de Instituto, por <i>Ángel Lorente</i> y <i>Mari-Luz Mayoral</i>	201
<i>Qué queremos decir cuando hablamos de feminización en la profesión docente</i> , por Isabel Mainer	219



Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos del Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Zaragoza
en marzo de 2011



Este libro da cuenta de una vida singular e irrepetible: la de la profesora e historiadora Isabel Mainer Baqué (1949-2008). Pertenece por ello al género de la biografía y, más particularmente, al de las biografías corales, que acostumbran a componerse a varias manos, agregando puntos de vista y parcelas de la realidad para terminar por producir un todo más o menos coherente y plausible. Sin embargo, el libro que el lector tiene en sus manos —nadie mejor que él para enjuiciarlo— se aviene mal con las biografías póstumas al uso. En primer lugar, porque una buena porción de sus páginas van firmadas por la propia biografiada, pues contienen una selección de textos que en su mayor parte quedaron inéditos tras su deceso y que ahora se dan a conocer a un público amplio. En segundo lugar, porque todos los firmantes del libro han logrado que sus textos mantengan el imprescindible distanciamiento del personaje y su recuerdo para convertir estas páginas en un cabal retrato colectivo de toda una generación de profesionales de la docencia forjados en los años del tardofranquismo.



1542

Prensas Universitarias
Universidad Zaragoza