



---

# Pensar críticamente la educación escolar

*Perspectivas y controversias historiográficas*

*Juan Mainer (coordinador)*

---



Prensas Universitarias de Zaragoza



*PENSAR CRÍTICAMENTE LA EDUCACIÓN ESCOLAR*  
*Perspectivas y controversias historiográficas*



*PENSAR CRÍTICAMENTE  
LA EDUCACIÓN ESCOLAR*

*Perspectivas y controversias historiográficas*

*Juan Mainer (coordinador)*



Prensas Universitarias de Zaragoza

## FICHA CATALOGRÁFICA

PENSAR críticamente la educación escolar : perspectivas y controversias historiográficas / Juan Mainer (coordinador). — Zaragoza : Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008

254 p. ; 22 cm. — (Ciencias Sociales ; 69)

ISBN 978-84-92774-09-8

I. Educación—Historiografía. I. Mainer, Juan. II. Prensas Universitarias de Zaragoza. III. Serie: Ciencias Sociales (Prensas Universitarias de Zaragoza) ; 69 37:930

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© Los autores

© De la presente edición, Prensas Universitarias de Zaragoza

1.ª edición, 2008

Ilustración de la cubierta: José Luis Cano

Colección Ciencias Sociales, n.º 69

Director de la colección: Pedro Rújula López

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>

Prensas Universitarias de Zaragoza es la editorial de la Universidad de Zaragoza, que edita e imprime libros desde su fundación en 1542.

Impreso en España

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

D.L.: Z-2423-2008

*A la memoria de Isabel Mainer, cuya última y entrañable presencia entre nosotros tuvo lugar en Jaca (Huesca) durante los días en que debatíamos los trabajos que este libro compila. Tu patente y dolorosa ausencia, Isabel, ha de acompañarnos ahora, cada vez que estemos juntos, en todos los gratos ejercicios del pensamiento y de la amistad*

*Tus compañeros del Proyecto Nebraska*





## PRESENTACIÓN

La miscelánea de autorías, enfoques y trabajos que concurren en el presente volumen es, en sí misma, un síntoma de las intenciones que animan a sus promotores:<sup>1</sup> entre otras, trastocar las convenciones que encasillan e imponen fronteras precisas a intereses y temas de estudio que, supuestamente, constituyen objeto exclusivo de los impermeables campos académicos que, tradicionalmente, han venido ocupándose del universo educativo. Por eso comparecen aquí, en franco y fecundo diálogo, aportaciones provenientes de la historia contemporánea, de la historia de la educación, de la didáctica crítica, de la historia social de la medicina o de la sexualidad, sea desde perspectivas emparentadas con la historia social de la tradición marxista, sea desde la genealogía foucaultiana, o los supuestos etnohistóricos deudores del giro cultural..., emplazadas a reflexionar, sin eludir la controversia, acerca de la educación escolar en una triple dimensión: crítica de la escuela, crítica de la educación histórica y crítica de la historia de la educación.

Sus cualificados y bien conocidos autores se prestaron en su día a colaborar muy conscientemente en este proyecto, que, de este modo, pretende poner en fructífera conexión puntos de vista, problemáticas y disci-

---

1 Originalmente, los textos que han quedado reunidos en este libro constituyen una parte significativa de las ponencias que fueron presentadas a lo largo del curso *Educación, historia y crítica. Problematizar el presente y pensar históricamente la educación y la escuela*, que tuvo lugar los días 3 al 6 de julio de 2007 en el marco de la Universidad de Verano de Jaca (Huesca), financiado por la Universidad de Zaragoza. El citado curso fue promovido y organizado por los miembros del Proyecto Nebraska, integrado en la Federación Icaria (Fedicaria), <[www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)>.

plinas que, por lo general, transcurren por sendas paralelas, sin encontrarse. Así pues, la pluralidad temática y teórica que impregna el contenido de este libro lo convierte, por sí mismo, en objeto de evidente interés para investigadores y científicos sociales (muy en particular, historiadores y pedagogos), para profesores que enseñan esas materias en unos u otros niveles educativos, para historiadores de la educación y, en general, para cualquier persona dispuesta a pensar histórica y críticamente sobre los problemas de la educación y de la cultura de nuestro tiempo. Podría decirse que esta obra aspira a ser un ensayo colectivo a propósito de la fuerza explicativa que distintas ópticas y paradigmas historiográficos poseen a la hora de afrontar la tarea de pensar críticamente la educación y la cultura escolar heredadas.

Con todo, no quisiéramos que estas iniciales líneas constituyeran una insulsa invitación al uso, dirigida a potenciales lectores...; algo parecido a una recitación de las virtudes del libro, ayuna de ideas, argumentos y de intenciones explícitas. Al respecto, por ejemplo, cabría subrayar algunos de los presupuestos intelectuales que nos impelen a considerar la utilidad de este libro como una herramienta útil para la formación crítica de docentes. Unos presupuestos que, como primera providencia, impugnan de manera radical la creencia según la cual los secretos del oficio de enseñar constituyen el patrimonio atesorado y acrisolado en exclusiva por el saber-poder del campo de las autodenominadas ciencias de la educación; poderoso y naturalizado trasunto de reconocible estirpe tecnocrática e instrumentalista, en virtud del cual la reflexión teórica queda definitiva e inapelablemente escindida de los *saberes prácticos* más específicos del oficio, procurándose así una distinción radical entre expertos y profesores prácticos y/o la división social de competencias entre los que cultivan la indagación científica y los que se ocupan de menesteres docentes. En efecto, a medida que la formación del profesorado ha ido institucionalizándose —un proceso largo en el tiempo y de cuya sociogénesis nos hemos ocupado directa o indirectamente los miembros del Proyecto Nebraska en algunas de nuestras investigaciones—, esa escisión social del trabajo operada alrededor del saber-poder de las ciencias de la escuela y del niño ha ido adquiriendo una arrolladora envergadura y consistencia, con abundantes efectos indeseables. Entre ellos, el despliegue normalizado de una jerárquica relación, ora paternalista, ora directamente autoritaria, por medio de la cual se viene defendiendo y practicando una profesionalización de los

docentes merced a la administración individualizada de dosis variables de tecnicismo didáctico y de las correspondientes porciones de especialización disciplinar.

Por otra parte, siguiendo con la enunciación de alguno de los argumentos que sirven para explicar el contenido de este libro, cabría recordar también que la formación de profesores y maestros, tanto la adquirida en centros universitarios como (de forma muy distinta) en los primeros años de ejercicio profesional, ha venido proyectando una mirada sobre la escuela y su función social, sobre la misión del docente y otros aspectos de la educación escolar..., cuajada de idealismo que ha venido insuflando al *ethos* docente de una suerte de insufrible redentorismo social, sea desde los supuestos canónicos de la tradición religiosa judeocristiana, sea desde los renovados aires de un «nuevo» sacerdocio laico...; un narcótico brebaje de preceptos normativos y axiológicos que requiere, en nuestra opinión, de sanos antídotos... Tanto a los profesores noveles como a aquellos que ya han acumulado alguna experiencia en las aulas, les conviene reconocer y reconocerse, cuanto antes, en algunas de las más oscuras y a menudo ocultas realidades sociohistóricas que se esconden tras la maraña de banales idealismos y novelerías pedagógicas que han naturalizado y contribuido a «eternizar» la educación escolarizada en la era del capitalismo, presentándola, entre otras cosas, como el espacio por antonomasia donde tiene lugar la ceremonia social de la igualdad de oportunidades y la socialización entre iguales... Al respecto, para una formación crítica del profesorado reputaríamos imprescindible el conocimiento histórico de la gestación de los propios cuerpos docentes, de la invención social de las disciplinas que se enseñan y, en definitiva, de las distintas «culturas» de la escuela (auténticas estructuras estructurantes para los sujetos sociales, subjetividades y agentes que en ella se dan cita).

En fin, por todo lo dicho y abundando en la heterogeneidad de autores y colaboraciones que aparecen en la obra, esta no es producto de una azarosa coincidencia, sino de un discurrir intencionado, de un programa riguroso y pensado, no solo válido para formar profesionales de la educación, sino también como fértil semillero de sugerencias para proyectos de investigación cuya naturaleza queda bien definida en el título: *Pensar críticamente la educación escolar*.

Permítasenos, para terminar sin alargar innecesariamente estas líneas, un mero comentario descriptivo que sirva de presentación a los trabajos que componen este volumen. El primero se debe a Sisinio Pérez Garzón, catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Castilla-La Mancha, que, entre otros muchos intereses y quehaceres, viene prestando una atención muy especial a temas relacionados con la formación histórica de la ciudadanía desde una perspectiva muy sugerente que tiende a englobar a aquella en la problemática más amplia y compleja de la gestión social de la memoria y de la producción historiográfica, entendida como un saber-poder.

El trabajo de Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos (Proyecto Nebraska, de Fedicaria), tras poner en evidencia como «la enseñanza de la historia sigue discuriendo, en la mayor parte de los casos, entre ilusiones y rutinas», aborda la necesidad de una historia crítica y defiende la perspectiva genealógica que los autores practican en sus investigaciones y con la que tratan de orientar el uso público de la historia en la institución escolar. Al hilo de la *historia del presente* se incluye una oportuna glosa acerca de la obra del historiador Julio Aróstegui, a la que se interpela marcando las diferencias entre la concepción didáctico-instrumentalista que se «derivaría» de esta propuesta historiográfica y la concepción de una didáctica crítica y genealógica a partir de problemas sociales del presente de la que los autores de este trabajo son portavoces.

La historia de la educación (recordemos lo que É. Durkheim decía sobre el conocimiento de la historia de la enseñanza cómo «la mejor de las pedagogías») queda bien asistida en las páginas de la presente obra, merced a los trabajos firmados por Antonio Viñao, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Murcia; Manuel Ferraz Lorenzo, profesor de la Universidad de La Laguna; Agustín Escolano, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Valladolid; y Marc Depaepe, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica).

Viñao y Ferraz se ocupan con agudeza de los giros que han dado nueva savia e impulso a la historiografía de la educación, desarrollando nuevas facetas de la historia social y cultural en el estudio de la escuela y la escolaridad. Ambas colaboraciones establecen una clara relación y contrapunto con algunas tesis mantenidas en el trabajo citado en el párrafo

anterior, lo que seguro invitará al lector a profundizar en la potencialidad crítica de determinados enfoques de la historia de la educación.

Escolano, cuya contribución al conocimiento de la historia cultural de la escuela es, como en el caso de Viñao, muy notable y bien conocida, realiza una aproximación a la *cultura empírica* de la escuela subrayando la vertiente etnohistórica y sus posibilidades hermenéuticas. Por su parte, Depaepe ofrece una amplia reflexión sobre las continuidades y los cambios en el devenir histórico de la escuela, al mismo tiempo que nos introduce en determinadas paradojas que plantea la nueva historia de la educación postmoderna, poniendo en duda el carácter original de asuntos como civilización, disciplinamiento, normalización, globalización, «educacionalización», feminización, etcétera.

En otro orden de problemas, pero en el mismo empeño de revolver, desnaturalizar y deseternizar el pasado —en especial las instituciones y dispositivos de control, ortopedia y vigilancia social como la educación sexual, la sanidad...— con la fuerza de un solvente pensamiento crítico, Rafael Huertas, profesor de Investigación en el Departamento de Historia de la Ciencia del CSIC, analiza genealógicamente «la mirada médica» y como esta contribuye a la moralización de las costumbres, siendo una palanca poderosa en el discurso higienista liberal. Siguiendo un muy semejante rumbo indagatorio, el profesor de filosofía José B. Seoane aborda en las páginas que suscribe la genealogía de la medicalización de la sexualidad y de la educación sexual que, arrancando en el positivismo científico-educativo de principios del siglo pasado..., resulta extremadamente útil para comprender e interpretar algunos de los problemas sociales que circundan la construcción de las subjetividades en el momento presente.

Proyecto Nebraska

Huesca-Salamanca, invierno de 2008



# MEMORIA Y PODER. LA HISTORIA COMO EMPRESA CRÍTICA

---

*Juan Sisinio Pérez Garzón*  
(Universidad de Castilla-LaMancha)

## Introducción: delimitaciones previas

Vaya por delante como tesis de estas páginas que la memoria en las sociedades siempre es una construcción política. Política en el sentido etimológico de ser propia de la *polis*, porque la memoria colectiva se refiere siempre al modo en que se funda u organiza cada sociedad, o al modo en que se justifica o explica cada cultura, o a los referentes en los que se apoya cada ideología o cada grupo social para argumentar su presente y pretender un determinado futuro. Ahora bien, la memoria, al ser reconstrucción del pasado, no es fiel, esto es, no coincide exactamente con todos y cada uno de los aspectos de la realidad, sino que se elabora siempre desde experiencias nuevas y distintas. Esto es bien perceptible en la memoria individual: cómo cada uno de nosotros recuerda o, lo que es lo mismo, reconstruye las vivencias de la infancia, la adolescencia y así de las sucesivas etapas de su trayectoria. En todos los casos se encuentra un mecanismo similar, el de la selección: la memoria reproduce siempre seleccionando. En el caso que nos concierne, en el de la historia sobre la que se asienta cada sociedad, este mecanismo es tan evidente como decisivo. La memoria es parte de la historia y es justo la parte que se constituye como referente de la identidad de una sociedad. En este sentido, esa es una de las funciones que también ha cumplido y cumple la historia, la de construir y administrar memoria a cada sociedad, a cada grupo, a cada cultura.

En todo caso, y para evitar solapamientos conceptuales, es necesario que previamente dejemos constancia de la necesidad de no confundir memoria colectiva con historia ni con conciencia histórica. Trataremos de problematizar en estas páginas la noción de memoria colectiva, porque no existe materialmente esa memoria colectiva sino como una entidad simbólica representativa. En efecto, los actos de memoria siempre son actividades individuales, solo pueden desarrollarse individualmente, porque una sociedad, una nación o un grupo no pueden recordar ni hablar, como tampoco pueden comer ni bailar. La memoria colectiva es un capital social intangible que solo existe en el nivel simbólico y que se plasma en el conjunto de tradiciones, creencias, rituales y mitos que poseen los miembros pertenecientes a un determinado grupo social y que determina su adscripción a él.<sup>1</sup> Por el contrario, la historia es un saber que debe constituirse como la disciplina crítica que precisamente desmonta y desvela mitos y mistificaciones, por más que secularmente haya mezclado contenidos y tareas con la memoria colectiva.

En este sentido, desde una perspectiva disciplinar, es necesario distinguir tres cuestiones. Ante todo, la más decisiva para nuestro planteamiento, que es de carácter conceptual y metodológico, se refiere a la memoria como la dimensión de la historia de la cual todos los demás aspectos son función. Y esos aspectos o funciones de la memoria son los siguientes: por un lado, la memoria es comunicativa y cultural; por otro, da legitimidad, suministra y cohesiona la identidad al otorgarle un sentido al colectivo (es su función). En consecuencia, cada pueblo tiene su memoria, lo mismo que tiene un patrón y una patrona, o tiene sus héroes y hechos heroicos. De este modo, cada memoria adquiere matices tan distintos que puede haber una memoria insumisa, otra memoria recuperada, incluso la puede

---

1 Para estas consideraciones, véase J. F. Colmeiro, *Memoria histórica e identidad cultural. De la posguerra a la postmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 2005, pp. 14-16. También las obras de P. Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, París, Gallimard, 3 vols., 1984-1992; J. Cuesta Bustillo (coord.), «Memoria e historia», *Ayer*, 32 (1998); Alicia Alted, *Entre la memoria y la historia*, Madrid, UNED, 1995; D. Páez y otros (eds.), *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1998; Manuel Cruz (comp.), *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 2002; P. Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta, 2003; Manuel Cruz y D. Brauer, (comps.), *La comprensión del pasado. Escritos sobre filosofía de la historia*, Barcelona, Herder, 2005; y E. Traverso, *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, París, La Fabrique, 2005.



haber sumisa y resignada... Así llegamos a la segunda cuestión o precisión metodológica, la de que la historia incluso puede ser un saber opuesto a la memoria, porque la historia como saber social es una empresa crítica, destructora de identidades y de tradiciones. Esto siempre que se pretenda constituir la historia como el análisis y explicación de los procesos sociales y no como su justificación, si se quiere que sea el soporte de una conciencia ciudadana que abra nuevos horizontes de futuro y no se ancle en mitos del pasado.<sup>2</sup>

En todo caso, estas consideraciones deben conjugarse con una tercera cuestión metodológica. Nos afecta a todos por igual. Consiste en tener presente que somos las personas individuales las que recordamos, no los colectivos, aunque, eso sí, recordamos en condiciones que no hemos elegido. Esto es, recordamos como individuos a partir de los marcos sociales de la memoria que ya planteó Halbwachs con unas precisiones convertidas en clásicas.<sup>3</sup> Se trata, por tanto, de unos condicionantes o marcos que se constituyen, sobre todo, desde las relaciones de poder en cada sociedad. Por eso, a la historia y a la memoria les concierne el poder, esto es, la política. En el caso de la memoria, son justo los mecanismos de reconstrucción que definen su proceso de elaboración los que se encuentran en conexión más directa con el poder o con los poderes de una sociedad. Quien tiene en cada sociedad el poder del relato y del discurso —y en las sociedades con escritura, el poder del alfabeto— es quien monopoliza la voz que crea memoria.<sup>4</sup> Así ha ocurrido tanto en las culturas orales como en

---

2 Véanse a este respecto las obras de J. Fontana, *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001; Eric Hobsbawm, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998; y de Juan José Carreras, *Razón de historia. Estudios de historiografía*, Madrid, Marcial Pons, 2000.

3 Maurice Halbwachs, *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos, 2004 (ed. or. 1925; hay también otra traducción editada por Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004). Véanse obras imprescindibles para los factores de configuración de la memoria: J. M.<sup>a</sup> Ruiz-Vargas, *Memoria y olvido. Perspectivas evolucionista, cognitiva y neurocognitiva*, Madrid, Trotta, 2002; J. Candau, *Antropología de la memoria*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002; E. R. Kandel, *En busca de la memoria, El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*, Buenos Aires, Katz Editores, 2007.

4 Si atendemos a la propuesta de R. Chartier de que cualquier relación social es cultural al estar mediatizada por un determinado espacio simbólico desde el que actúan los individuos, entonces se comprenderá el interés de los Estados en controlar la memoria colectiva, como también el sistema educativo, por ejemplo, y en supervisar en todo caso el poder emanado de las instituciones de cultura: Roger Chartier, *El mundo como representación, Historia cultural entre práctica y representación*, Barcelona. Gedisa, 1995.

las escritas. Se trata de un poder relacionado con el poder político, o incluso es parte de este, según los casos. Por eso, la tesis que se expone es rotunda: si la memoria es una construcción política, en su elaboración tiene un protagonismo inevitable el poder, con capacidad de crear memoria para ahormar comportamientos colectivos e identidades sociales. Las distintas expresiones del poder, sean instituciones del Estado, medios de comunicación, espacios educativos como la escuela o aparatos ideológicos como los partidos políticos, las iglesias u otros grupos organizados, se constituyen en dirigentes y vehículos de articulación y expansión de la memoria colectiva para unir el pasado con el presente, al individuo con el respectivo grupo social, y producir así un hilo de continuidad con el pasado que trabe la identidad de cada persona con su respectiva comunidad. La razón de ser de la memoria, por tanto, está en el objetivo de reforzar la idea de continuidad en el correspondiente colectivo a través de las sucesivas generaciones de individuos.

Por lo demás, conviene reiterarlo, la historia y la conciencia histórica, aunque se definan como empresas críticas, también están afectadas por las relaciones de poder de la sociedad en la que se desarrollan. Al tratarse de un saber social, la historia, desde Heródoto y Tucídides hasta hoy, se encuentra igualmente condicionada en sus tareas y en el despliegue de estas. Todo historiador, como individuo, está inmerso en la memoria de un colectivo, y es desde esta identidad desde la que se plantea el ejercicio de su profesión. Habría que rescatar, como antídoto, la consigna de Bourdieu de que «solo la historia puede desembarazarnos de la historia» y practicar, en consecuencia, un ejercicio de análisis genealógico de las cuestiones que, desde el presente, delimitan las razones de cada historiador. La historia misma tiene una historia o historiografía que reclama ser pensada sociológicamente y ser reflexionada autocriticamente para desvelar los sistemas de verdad que nos afectan como ciudadanos y como historiadores, como investigadores y docentes, y también como críticos sociales.

## Consideraciones sobre la memoria como actividad social

Toda sociedad necesita memoria, por más que se repita hasta la saciedad que hoy se vive en el exclusivo presente. Podríamos constatarlo en todos y cada uno de los discursos de los actuales políticos, o incluso en los

más tecnócratas de los economistas. Siempre aparecen referencias al pasado para justificar sus planes de futuro. No hay organización política o ideológica, cultural, religiosa y hasta deportiva que no programe su futuro con razones ancladas en el pasado, bien para rescatarlo, bien para superarlo, bien para no repetirlo. Por lo demás, bastaría con recordar el film *Blade Runner*,<sup>5</sup> para ilustrar como el drama de los *replicantes*, esos seres artificiales de apariencia humana, consiste en la carencia de memoria y, por ello, de identidad. Por eso se aferran a las fotografías, porque son los objetos que les permiten construirse una memoria. En definitiva, la memoria no solo construye la identidad, sino que perfila y determina el ser, su modo de existencia y las pautas de comportamiento. No por casualidad, en el olimpo de divinidades griegas, *Mnemosine* era la musa que tenía el poder divino de rememorar, la musa que atesoraba el recuerdo de todo aquello que el grupo debía conservar para mantener su propia identidad. Porque la memoria no es solo cuestión individual, sino que también es inherente a la existencia de toda colectividad histórica. Estamos constantemente rodeados de «lugares de memoria», según la feliz expresión acuñada por Pierre Nora, y nuestra vida transcurre entre mensajes que ni siquiera desciframos porque se nos han hecho cotidianos, pero que, sin duda, se albergan en estatuas, monumentos, placas con nombres en calles, fiestas nacionales o locales, o, por ejemplo, en las ciudades donde existen suburbanos, con estaciones cuyos nombres son referencias constantes a unas señas de identidad.

En la organización de una sociedad, por tanto, y en el subsiguiente correlato político, la memoria cumple funciones de cohesión colectiva al desplegar comportamientos que, necesariamente, adquieren carácter político, porque afectan a las formas de convivencia de la polis y se ajustan a las diferentes expectativas de futuro que cada grupo social propugna. No abordaré, a este respecto, ni la perspectiva genética ni la construcción psíquica, porque no es la tarea de un historiador, sino que, en un ejercicio de sociogénesis de nuestro oficio, creo que nos concierne el reto de desentrañar la dimensión del historiador como creador y gestor de memoria social

---

5 La película, dirigida por Ridley Scott, se basa en la novela de Philip K. Dick, *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, Barcelona, Edhasa, 1981. Es cierto que en la novela no se subraya tanto la relación entre memoria e identidad, sino más bien la empatía como referente para establecer el rango de lo humano.

y política, convirtiendo así la historia en depositaria de la memoria de la correspondiente sociedad, grupo o institución. También la historia alberga una dimensión de memoria al ser reconstrucción del pasado, y semejante actividad siempre es social en cuanto que es una elaboración colectiva con unos mecanismos propios, entre los que también hay que contar con los entramados de poder. En este sentido, aunque sean dos tipos de conocimiento con funciones distintas, tanto la historia como la memoria convergen en los juegos de poder y en las subsiguientes instituciones que organizan la reconstrucción del pasado.

Es revelador, en este sentido, el acto de la creación en España de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC), decidida en el consejo de ministros de 8 de marzo de 2002. En la primera página web oficial de la institución, su primer presidente, no por casualidad un catedrático de historia, Luis Miguel Enciso Recio, explicaba el objetivo del Gobierno: resaltar el valor de las conmemoraciones culturales «para un país de larga y brillante memoria histórica», para lo que la nueva sociedad estatal tenía que dedicarse al «recuerdo de algunos de los grandes hitos de nuestra existencia colectiva». En concreto, el objetivo sería «la preparación, organización y ejecución de las actividades referidas a conmemoraciones culturales y científicas e históricas del Reino de España y sus Comunidades y Ciudades Autónomas». Se proyectaba así hacia el pasado la situación de ciudades como las de Ceuta y Melilla de modo incuestionablemente español, tanto como la misma definición del Estado en su forma de reino, como esencia del ser nacional.

A Enciso Recio le ha sustituido desde el año 2004 otro historiador, José L. García Velasco, anterior responsable y revitalizador de la Residencia de Estudiantes, institución que, en sí misma, es un destacado espacio de memoria para la cultura española. No es cuestión de repasar las actividades de la SECC.<sup>6</sup> Baste recordar, por ejemplo, la celebración en 2003 del V centenario de la incorporación de Nápoles a la corona española; en 2004, la organización de la Exposición Filipinas, puerta de Oriente. De Legazpi a Malaespina, sobre el papel desempeñado por los españoles en Asia y en las relaciones entre Oriente y Occidente; o también el impulso

---

6 La actual web ha omitido las referencias primeras en la que L. M. Enciso explicaba los objetivos de la Sociedad Estatal, pero los objetivos pueden comprobarse en el decreto de creación de marzo de 2002. En todo caso, véase <<http://www.secc.es/index.cfm#>>.

del V centenario de la muerte de Isabel la Católica, el I centenario de la muerte de otra reina, Isabel II, como también la organización de actos en recuerdo de Maimónides (1135-1204), de María Zambrano (1904-1991), y de Salvador Dalí (1904-1989), sin olvidar el XXV aniversario de la constitución de 1978. Desde el año 2004 se han ampliado los contenidos de modo significativo, abarcando una pluralidad de temas y personajes de mayor calado, en sintonía con unos objetivos más abiertos del equipo que dirige la sociedad desde dicho año.

En cualquier caso, con iniciativas como las organizadas por la SECC y por otras muchas instituciones tanto públicas como privadas —es importante en este sentido la ARMH—,<sup>7</sup> la memoria y la historia convergen en funciones de transmisión y reproducción de hechos o acontecimientos que se estiman necesarios para una legítima reconstrucción del pasado o para la elaboración de una memoria social adecuada. Se comprueba en todos los casos un denominador común: que tales actos de rescate o conmemoración de sucesos concretos del pasado se revisten de tonos de exaltación de lo positivo, con una tendencia evidente hacia el olvido de lo negativo. En efecto, en la tarea de reconstrucción que aborda todo proceso de elaboración de memoria social se produce una omisión selectiva de los hechos. En unos casos lo negativo puede cumplir tareas de catarsis y de recuerdo justificativo de un nuevo futuro, y en otros casos simplemente se anula lo negativo. Siempre, lo que se valora como positivo se subraya. Así es como se organiza el recuerdo en una sociedad, y de este modo es como se despliegan las reconstrucciones simbólicas del pasado, tanto bajo la forma científica de la historia como por medio de los artefactos narrativos de carácter dramático. En definitiva, la memoria colectiva no existe solo en los individuos, sino que también está distribuida en todos los artefactos culturales que se crean en una sociedad. En este punto es donde entramos los que tenemos responsabilidad en las instituciones creadoras y administradoras de memoria, como es el caso de los historiadores. También se podría hablar de los autores de novelas, de los creadores de arte, de las estrellas mediáticas o de los redactores de los medios

---

7 La Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica nace en 2000 a raíz del descubrimiento de las fosas anónimas en las que habían quedado los restos de los republicanos fusilados en la guerra civil en El Bierzo. Para ver sus actividades desde entonces, véase la web de esta asociación: <[www.memoriahistorica.org/index.php](http://www.memoriahistorica.org/index.php)>.

de comunicación, por ejemplo, como creadores de memoria. Pero es asunto que nos desbordaría.

En ese orden de cosas, hay que subrayar como segunda característica de la memoria humana que es al mismo tiempo objetiva e ideológica. Esto es, que la construcción de la memoria es una relación social en la que una comunidad o un grupo distribuye y jerarquiza a las personas según criterios de valor instituidos por su propia cultura y que, por otra parte, en cada época se recompone para reajustarla a los cambios de valores y de relaciones sociales. Es sabido que las imágenes compartidas socialmente y la nostalgia del pasado tienen como función el aumento de la cohesión grupal, fomentan la identificación social y la defensa de la propia identidad social y justifican las actitudes y necesidades actuales.<sup>8</sup> Pero todo ello se elabora desde situaciones de jerarquía social y con valores de poder para reproducir las relaciones sociales que en toda sociedad albergan enormes desigualdades que conviene amortiguar o camuflar bajo identidades comunes que la superan o trascienden. En este sentido, es revelador como los hechos traumáticos constituyen «memorias silentes». Podríamos traer a colación el caso de la guerra civil española y el peso de su recuerdo en los momentos en que se negoció la transición de la dictadura franquista a la democracia.<sup>9</sup>

Entre las estrategias y los mecanismos de la construcción de la memoria, sin duda, el de la omisión selectiva constituye el modo más sencillo de distorsionar la memoria colectiva. Ejemplos de semejante estrategia abundan en la historia escrita. Por ejemplo, ¿se recuerda en los libros o en las

---

8 De nuevo, es imprescindible la referencia a la obra citada de M. Halbwachs.

9 Para el debate a este respecto, véase Paloma Aguilar Fernández, *La memoria histórica de la guerra civil española (1936-1939)*, Madrid, Alianza, 1995; J. Aróstegui y J. Godicheau (eds.), *Guerra civil. Mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006; y los distintos artículos publicados en la revista electrónica *Hispania Nova*, con un *dossier* de debate entre distintos historiadores publicado sobre la memoria en los números de los años 2006 a 2007 (<<http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d001.pdf>>). Hay que subrayar sobre todo las precisiones tan rotundas y los argumentos tan decisivos expuestos en distintos trabajos por Santos Juliá: «Echar al olvido: memoria y amnistía en la Transición», *Claves de Razón Práctica*, 129 (enero/febrero 2003), pp. 14-24; también «Memoria, historia y política de un pasado de guerra y dictadura», en S. Juliá (dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid, Taurus, 2006, pp. 27-77; y «El franquismo: historia y memoria», *Claves de Razón Práctica*, 159 (enero/febrero 2006), pp. 4-13; así como su más reciente aportación al debate en su web personal de la UNED: <[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,703917&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,703917&_dad=portal&_schema=PORTAL)

recientes conmemoraciones públicas que se organizaron en 1998 que Cánovas del Castillo fue un acérrimo defensor de la esclavitud en las posesiones de las Antillas y que, entre otros, fueron los negreros los que apoyaron sus conspiraciones contra la monarquía democrática de Amadeo I y luego contra la República federal? Se le cataloga como estadista, pero se borran de su historial aquellos puntos que ensombrecen la supuesta grandeza de su «visión de Estado». Se podrían traer a colación bastantes ejemplos de todas las épocas y personajes y, sobre todo, esos mecanismos de omisión selectiva se pueden constatar de modo fehaciente en los libros conmemorativos, ya sean los dedicados al emperador *Carolus V* o los congresos sobre la *transición democrática* de 1975 a 1982. Es el mecanismo más extendido en la creación de memoria y se comprueba de modo especialmente determinante cuando se trata de tradiciones que sustentan sentimientos de identidad, como serían los casos de la supuesta venida de Santiago Apóstol a la Península Ibérica, por ejemplo, o el logro de la unidad de España con los Reyes Católicos, o la pretendida unanimidad de los españoles contra Napoleón en 1808, cuando la guerra no fue ni unánime ni nacional. Y así se podrían enumerar todos los hitos sobre los que está basada la identidad que nos construye como españoles.

En definitiva, en las estrategias de construcción de memoria colectiva no solo funciona la omisión, sino también, directamente, la invención (como sería el caso del apóstol Santiago),<sup>10</sup> o la exageración (como ocurre con el levantamiento nacional del 2 de mayo contra Napoleón), y, sobre todo, el mecanismo de enlazar hechos o separarlos, según convenga, de modo que, si detrás de cada acontecimiento se descubren múltiples causas o procesos muy complejos, se tiende a enlazar dos hechos como causa y efecto, o bien a separarlos para no relacionarlos. Franco y la historiografía que justifica su dictadura utilizan el recurso a enlazar la sublevación del 18 de julio de 1936 como efecto de la revolución colectivista que se había intentado en octubre de 1934. La segunda fue consecuencia de la primera, luego la culpa de la dictadura corresponde a los socialistas y anarquistas, y también a los republicanos por consentidores y encubridores. Así, es precisamente el enemigo el que carga no solo con el peso de ser adversario

---

>.

10 Una obra necesaria como ejemplo de investigación en la construcción de memoria, la de F. Márquez Villanueva, *Santiago, trayectoria de un mito*, Barcelona, Bellaterra,

que eliminar, sino también con la responsabilidad de haber provocado una guerra y una dictadura.

En otros casos, son las circunstancias las que sirven para justificar los genocidios con total normalidad. En este sentido, el historiador ha banalizado de tal modo la violencia que, salvo casos como el del *holocausto judío*, muy bien defendido por el pueblo judío, para el resto de genocidios el historiador aplica con total indiferencia la explicación de que fueron las circunstancias y la mentalidad de la época las que motivaron las miles de muertes de las que trata en cuestión, sea en la época romana, en la Edad Media o en los siglos del Barroco. No resulta extraño, por tanto, comprobar que se sigue explicando el exterminio de la población indígena en América por las «circunstancias de la conquista y colonización». Si para finales del siglo XVI hay cálculos que elevan a sesenta millones los nativos muertos por una combinación de epidemias más asesinatos premeditados, opresión y explotación económica, el hecho es que se asigna a la enfermedad un mayor peso para encubrir los asesinatos y la opresión de unos conquistadores e invasores a las órdenes de la monarquía hispánica.<sup>11</sup>

---

2005.

11 Para comprobar la persistencia de estas explicaciones, véase en la *Historia de España*, fundada por R. Menéndez Pidal y dirigida por J. M.<sup>a</sup> Jover Zamora, el t. XXVII: *La formación de las sociedades iberoamericanas (1568-1700)*, Madrid, Espasa, 1999, coord. por Demetrio Ramos, para quien esta época se define como «un movimiento solidario en una confianza en el triunfo final de la Fe» (p. 34), y en cuyas páginas la profesora M.<sup>a</sup> del Carmen Martínez, en el capítulo 2, muy significativamente titulado y definido como «El cambio demográfico», explica «el descenso de la población indígena desde la época de contacto por múltiples causas sin decidir todavía entre los historiadores (p. 77 y ss.), y cuyo relato de la entrada de la esclavitud africana se relata con términos que no solo disimulan el genocidio, sino que insultan la imprescindible sensibilidad ética. Vale la pena reproducirlos: «La presencia de negros en el Nuevo Mundo se advierte desde la época de los descubrimientos y se intensificará ante la necesidad de mano de obra en las diferentes actividades económicas. Demanda que no podía ser satisfecha por mano de obra indígena, por la progresiva desaparición de sus efectivos y la política proteccionista de la Corona. Su llegada al continente americano se organizó a una escala comercial que alcanzó grandes dimensiones, siendo la nota más destacada su carácter forzado» (p. 83). ¡El carácter de mano de obra forzada! ¡Magnífica manera de camuflar la esclavitud! Eso sí, tiene que reconocerlo más adelante y añadir que «para hacer frente a su condición de esclavos, los africanos trasladados a América, en ocasiones recurrieron a los alzamientos y al cimarronaje» (p. 84). En contrapartida, en este mismo volumen aparece un breve capítulo, de unas doce páginas, escritas por el profesor Lucena Salmoral, sobre «El desarrollo del esclavismo» que se plantea de modo tan contrario al anterior que lo que demuestra no es tanto un pluralismo historiográfico como falta de coordinación y de coherencia metodológica e interpreta-



En cualquier caso, es cierto que los hechos históricos implican una red compleja de causas, consecuencias y corolarios. Por eso mismo hay que contextualizarlos como parte de esa tela de araña de concatenaciones de procesos y acontecimientos. Sin embargo, si se pretende explicar la expulsión de los judíos o de los moriscos de los reinos hispánicos, no basta con plantear una justificación desde el cómodo talismán de «las circunstancias y la mentalidad de la época». Las épocas no tienen ni circunstancias, porque todas son circunstancias en sí mismas, ni mentalidad. La mentalidad y las circunstancias —si seguimos a Ortega y Gasset— las tienen las personas. En tal caso, ¿a qué mentalidad y a qué circunstancias nos referimos?, ¿a las de los Reyes Católicos o a las de los judíos expulsados, a las de san Juan de Ribera y el duque de Lerma o a las de los moriscos? Además de los decretos de expulsión, ¿se enseñan los textos en los que constan los trágicos lamentos de las familias moriscas al embarcar?, ¿se fueron sin sufrimiento y sin desgarro los judíos que todavía conservan su identidad de sefardíes?, ¿acaso los judíos o los moriscos no eran parte de la mentalidad de la época y de sus circunstancias, y sus vivencias o esperanzas no formaban parte por igual de las vivencias o modos de pensar de aquella época?, ¿o es que fue acaso *la época, la sociedad*, quienes tomaron la decisión de expulsarlos?

Es evidente en estos casos que la memoria humana no es inclusiva, que no se ha construido desde una pluralidad de perspectivas, sino que su elaboración ha sido unidimensional en prácticamente todas las sociedades, y esa unidimensionalidad procede del poder que se hereda a sí mismo en argumentos contra quien no lo asimila como tal en cada momento. Por eso la selección se aplica sobre todo sobre los vencidos, de tal modo que la memoria construida desde el poder implica siempre el olvido no de cualquiera, sino de los que se opusieron y fueron derrotados. Por eso la escritura de la historia está plagada de crímenes contra la memoria. Se ha escrito, con razón, que olvidar a los muertos es matarlos de nuevo, es negar la vida que ellos vivieron, la esperanza que los sostenía, la fe que los animaba.<sup>12</sup> Por tanto, si la memoria se halla indisolublemente unida a la identi-

---

tiva. Los genocidios no se pueden solventar dando una de cal y otra de arena.

12 Es justo recordar la recopilación de textos editados en Françoise Barret-Ducrocq (dir.), *Academia Universal de las Culturas. ¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia*, UNESCO, 25, marzo, 1998, La Sorbonne, 26, marzo, 1998, Buenos Aires, Gra-

dad al cercenar la memoria de las esperanzas albergadas en el pasado, se altera radicalmente la vida de cada uno de los miembros de esa sociedad del presente y de las posibilidades de futuro. La vida de cada individuo también es la vida de su correspondiente memoria.

### La historia, ¿ciencia de la memoria o conciencia crítica?

En efecto, la historia nace como el saber de la memoria de toda sociedad. Pero también se constituye como la ciencia o la disciplina que desmonta mitos y destruye falsificaciones desde que la erudición humanista del Renacimiento y la subsiguiente historiografía inauguró un nuevo concepto de historia basado en la fidelidad a los documentos que culminó en el positivismo del siglo XIX. En ambos casos, sin necesidad de remontarnos a los primeros relatos míticos ni a los primeros historiadores como Heródoto, se corrobora la necesidad del conocimiento histórico-sociológico y se confirma que es tan antiguo y tan universal como la necesidad del conocimiento de la naturaleza. Una humanidad, global o parcial, que no tuviese conciencia de su propio pasado sería tan anómala como un individuo amnésico. Tanto para los grupos sociales como para las personas individualmente, la memoria no es un registro, sino una construcción, tal y como estamos analizando en estas páginas. En efecto, en cada época se ha tenido memoria del pasado, construida sobre parámetros cambiantes. El mito encerró la forma más primitiva de historia, con su propia lógica interna.<sup>13</sup> La crónica surgió como relato de acontecimientos singulares de una época constatados desde una óptica interesada. Del Renacimiento a la Ilustración coincidieron fórmulas historiográficas que iban del género literario a la elaboración de sistemas coherentes de explicación. En todo caso, se hizo del documento el recurso y la fuente para conocer la memoria colectiva archivada, por ser un acopio de testimonios vividos.

Nosotros —en los inicios del siglo XXI— nos encontramos endeudados con los planteamientos que sobre la historia se realizaron desde distintas ópticas en el siglo XIX, todas ellas al socaire del progreso y de los deslumbrantes avances en el conocimiento de la naturaleza. Hubo sincronía

---

nica, 2002.

<sup>13</sup> Véase Rollo May, *La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el*

y trasvase de planteamientos sobre el saber humano y sobre sus consecuencias. En el siglo XX se han reiterado problemas, argumentos y conclusiones. Son justo las cuestiones que se trata de sintetizar cuando se define la historia como una *ciencia social* o como un *saber humanístico*.

En todo caso, no es este el momento para recordar la historia de la historia, esto es, el proceso por el que la historia, como ciencia social y como saber humanístico, se fraguó no más allá del siglo XVIII, cuando se configuró en conocimiento científico como parte del pensamiento de la modernidad. De este proceso nos interesa ahora subrayar que justo con la modernidad fue cuando el hombre construyó el relato de su propia genealogía como ser social y como creador de civilización y cultura. El engarce con los pensadores de la Antigüedad grecolatina fue explícita y rotundamente consciente por parte de los artífices de la modernidad,<sup>14</sup> y así, recogiendo las etimologías del término *historia*, se desdobló en dos significados: bien el conjunto de acontecimientos humanos ocurridos en el pasado, bien el relato, conocimiento y memoria que se tiene de ellos. Existe, por tanto, desde entonces una doble acepción a la que acecha el peligro de confundir el conocimiento y la memoria con la propia materia de ese conocimiento y de esa memoria. El pasado, en cuanto pasado, por definición, no es repetible, pero se confunde para nosotros con lo que se nos ha transmitido de él y se inserta en nuestra memoria como parte de nuestra identidad.

Semejante ambivalencia conceptual —ya existente en la misma raíz indoeuropea del término *historia*— ha suscitado profundos debates, no solo por la delimitación entre materia y conocimiento, entre realidad y memoria, sino sobre todo por las implicaciones que conllevan tan diferentes contenidos. Baste un ejemplo: cuando hablamos de *historia de España*, entendemos por tal el conjunto de hechos pasados referidos al grupo

---

*mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 1992, en especial pp. 61-68.

<sup>14</sup> Son imprescindibles para este proceso libros clásicos como el de Georges Lefebvre, *El nacimiento de la historiografía moderna*, Barcelona, Martínez Roca, 1974 (ed. or. 1971), el de E. Fueter, *Historia de la historiografía moderna*, Buenos Aires, Nova, 1953, 2 vols.; y el de G. P. Gooch, *Historia e historiadores en el siglo XIX*, México, FCE, 1977. También las obras citadas en notas previas de J. J. Carreras y de Josep Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982, y *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2001; también, Elena Hernández Sandoica, *Los caminos de la historia*, Madrid, Síntesis, 1995; y Gonzalo Pasamar, *La historia contemporánea. Aspectos teóricos e historiográ-*

humano organizado que hoy se denomina España; pero también entendemos por tal el saber y el recuerdo acumulados que de esos hechos tenemos, un saber plasmado, ante todo, en los manuales de historia más familiares, y una memoria que se confunde con nuestras vivencias del presente. El pasado, no siendo repetible, se confunde en nuestra percepción con lo que se nos ha transmitido y con lo que hemos asimilado como memoria que da soporte a nuestro comportamiento cívico. El conocimiento y la memoria del pasado se interfiere, por tanto, con la realidad irrepetible de ese mismo pasado.

Tal disparidad de significados ha enriquecido la reflexión de la especie humana sobre su propio devenir, sobre las conexiones entre el pasado y el modo en que los recuerda para justificar un futuro determinado, y también ha servido para impulsar debates conceptuales y metodológicos, que son los que han perfilado los contornos de la historia como disciplina académica y como responsable institucional de la gestión de la memoria de una sociedad. Aunque no es momento para desglosar tales debates, sí que es necesario recordar que tanto el idealismo filosófico como el materialismo histórico, el positivismo, la erudición, el discurso liberal y romántico o las nuevas propuestas de la posmodernidad tienen aportaciones de consideración, y todos constituyen los referentes y los soportes para el debate que nos ocupa y preocupa sobre la historia como construcción de memoria, con pretensiones de rango científico, a sabiendas de las permanentes interferencias de subjetividad que condicionan la jerarquización de hechos y procesos del pasado para organizar las correspondientes previsiones de futuro.

Para el propósito de estas páginas, baste recordar de modo somero el proceso por el que el saber que denominamos «historia» se constituyó como ciencia social a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. Fue entonces cuando la historia conquistó un espacio propio frente a los estudios bíblico-teológicos y las artes literarias o el pensamiento filosófico. La reflexión filosófica de los ilustrados estuvo profundamente ligada a la historia y al devenir de la sociedad, porque se consideró a sí misma como la culminación de un proceso creciente de iluminación racional de la sociedad y porque planteó, por tanto, las nuevas exigencias éticas que se derivaban de una sociedad que se proclamaba inmersa en la era de las luces. «Lo social-histórico —como ha escrito C. Castoriadis— [se convierte], ante todo, en la especificidad fenomenológica de las formas que él crea y a tra-

vés de las cuales existe: las instituciones, encarnación de las significaciones imaginarias sociales, y su producto concreto, su portador y reproductor, el individuo vivo en tanto que forma social-histórica. Pero aún más importante: lo social-histórico es la forma ontológica que *puede cuestionarse a sí misma* y, mediante esta actividad autorreflexiva, *alterarse explícitamente*.<sup>15</sup>

Por lo demás, nos interesa ante todo el momento en que la historia se constituyó definitivamente en materia de enseñanza en el siglo XIX como parte de la articulación cultural de los Estados-nación en Europa. Fue en esas décadas cuando se ajustó el pasado al método de una pedagogía y se filtró la sobreabundancia de hechos para extraer un producto delimitado y asimilable por los alumnos y por la ciudadanía, fue entonces cuando se estructuró en cada país y en cada caso la masa enorme e indiferenciada de todas las huellas que de sí mismas habían dejado las personas a lo largo de siglos en esos territorios para construir las correspondientes memorias nacionales. La historia fue, así, el efecto de una transmutación intelectual que impuso la transparencia de una lectura nacional sobre la opacidad de los miles de hechos del pasado en un determinado territorio que ahora se encapsulaba bajo las fronteras de un Estado representativo constituido por ciudadanos a los que se les exigía adhesión y fidelidad a las instituciones que expresaban el alma de una patria.

Este proceso fue parte de la organización social del liberalismo cuyo sujeto y soporte jurídico era la nación: ocurrió primero en los países donde los procesos de modernización económica, esto es, el despliegue hacia el capitalismo conllevó la secularización del pensamiento y la reelaboración del pasado del hombre en sociedad. El «comportamiento nacional» de los ciudadanos no podía surgir solo del desarrollo del mercado, sino que necesitaba el vínculo de fidelidad hacia el Estado respectivo. Las conductas de las personas comenzaron a ser definidas y delimitadas como comportamientos ciudadanos identificados con una nación, leales a unas señas de identidad culturales y políticas por encima de las clases sociales al establecer como valor supremo la idea, que forma parte del núcleo semántico del término nación, de un vínculo nacional, profundo, que invade la esfera

---

ficos, Madrid, Síntesis, 2000.

15 Cornelius Castoriadis, «Modo de ser y problemas de conocimiento de lo social-histórico», en *Figuras de lo pensable*, Madrid, Cátedra-Universitat de València, 1999, p. 256; también a este respecto, Hayden White, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y repre-*

íntima y desemboca en un ritual religioso (fiestas nacionales, procesiones cívicas...). Semejante ideología nacional, que se expandió e inculcó en los entresijos de la sociedad, contó con un destacado creador y artífice en la figura del intelectual historiador.

Fueron, pues, los escritores públicos que articularon el saber histórico los que desplegaron una práctica cultural imbricada con las exigencias de las clases burguesas portadoras de modernización y de liberalismo y de nacionalismo. Fueron estos intelectuales los que organizaron la historia como una ciencia de la memoria nacional y, a la vez, como un saber tan humanístico y tan científico como patriótico. El historiador profesional del siglo XIX, por tanto, siguiendo la tradición clásica, tuvo como objeto preferente de sus obras el devenir político para explicar la construcción de los respectivos Estados liberales, y así, aunque no siempre tratasen la historia política de modo expreso, fue ese el marco sobre el que se plantearon las investigaciones y explicaciones de una disciplina hilvanada siempre sobre la cronología estatal, esto es, sobre la vida y alma política de la correspondiente nación.<sup>16</sup> De este modo, la historia se forjó científicamente como una historia estatal-nacional que, como mucho, se ampliaba al marco global europeo para analizar el pasado desde la perspectiva de los Estados organizados por el liberalismo y el Romanticismo.

En definitiva, una irresistible necesidad de conocer el pasado y, con él, de escribir el presente recorrió la mente de los historiadores del siglo XIX. Pero del siglo XIX damos un salto a hoy, a la actual situación de la historia, sin detenernos en las sucesivas crisis metodológicas y en el surgimiento de varias escuelas y en los continuos y enriquecedores debates que se han acumulado en el seno de la ciencia histórica a lo largo de ese siglo XX tan zarandeado y conflictivo. Ante todo, y puesto que hablamos en este encuentro de memoria social, de memoria de los grupos y de memoria política, hay que reconocer la memoria como parte de la cultura de una sociedad y, consiguientemente, como un terreno de lucha. No se puede omitir la relación entre memoria, conocimiento y poder. Hay que desenrañar la pseudoarmonía idealizada del futuro que oculta las fuerzas históri-

---

*sentación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992.

16 Véase Charles O. Carbonell, *La historiografía*, México, FCE, 1986; y también las

cas que han estructurado la presente desarmonía que se niega.<sup>17</sup> Lo normal, hasta ahora, en nuestra disciplina ha consistido en agregar nuevos temas de estudio, como las relaciones de género, la esclavitud, los grupos oprimidos, pero como pegatinas de un programa educativo, como recordatorios de que esta gente también ha contribuido, aunque solo sea de modo marginal, a la construcción de la memoria que nos engloba en el presente. Es como esos «días» que cada año se dedican a la mujer, a la infancia, al sida, al «orgullo gay», al «comercio justo»... Sin embargo, el reto consiste en construir una nueva memoria que integre de modo fehaciente la pluralidad de esperanzas que se albergaron en el pasado y que darían soporte a un nuevo futuro de convivencia entre ciudadanos multi-culturales.

### La memoria y los poderes sociales: el historiador en el centro del conflicto

El historiador debe tener presente que si nuestra profesión es la de organizadores o administradores de memoria, en tal caso tiene un carácter político tan notorio como inevitable. Aun cuando los responsables políticos no manipulen la historia de manera consciente y voluntaria y no destruyan archivos o traten deliberadamente de encubrir una realidad, en todo caso administran y se sirven inevitablemente de una memoria colectiva para construir el futuro. No cabe sentir indignación, aunque podamos lamentarlo. En la vida política, la memoria cumple funciones necesariamente políticas. El poder político tiene la necesidad de conmemorar y, por otro lado, de decidir. Gobernar es alimentarse de memoria, pero es también construir esa memoria y superarla. Por buenas o malas razones, el deber de memoria se transforma en sortilegio moral o en argumentos partidistas. Se convierte en una construcción política, asumiendo un papel en la formación de identidades que se nutre tanto de episodios del pasado como de promesas del porvenir.

Tenemos en España ejemplos bien rotundos para comprender el uso que hacemos los historiadores de la política y qué usos nos dan o tenemos

---

obras citadas de P. Gooch y G. Lefebvre.

17 H. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*, Boul-

en la vida política. Baste recordar el debate o conflicto en torno al archivo de Salamanca sobre la guerra civil. Hay otro ejemplo que sigue vivo, el del papel de la historia en la enseñanza, aunque ahora no tenga la acritud con que se planteó cuando el gobierno del partido popular impulsó la reforma de los contenidos históricos que se debían impartir en la educación secundaria, un debate en el que prácticamente todos tuvimos parte, opinión y propósitos de influencia en la decisión política. Ahora bien, ¿se puede afirmar con rotundidad que tuvo el historiador alguna influencia, que ejerció algún poder ante el político, o en la política? ¿Acaso no estaba ya prede-terminada la decisión por los políticos, aunque algunos historiadores actuaran de comparsa justificativa?<sup>18</sup>

En todo caso, y puesto que estamos inmersos en ese capítulo de lucha o pugna social en la construcción de referentes de identidad o de memorias colectivas, tenemos que despojarnos del pretendido empaque de neutralismo y neutralidad que tanto nos preocupa a los historiadores, al menos desde el siglo XIX. No somos ni árbitros imparciales ni espectadores divinos del transcurrir del pasado. Los historiadores pertenecemos a una élite de poder cultural y, por tanto, formamos parte del campo del poder de la sociedad en la que vivimos. Esto se percibe tanto en las investigaciones monográficas y especializadas como, sobre todo y de modo más rotundo, en la elaboración de obras de divulgación o en las responsabilidades que asumimos como organizadores de conmemoraciones, centenarios o milenarios, de instituciones o de personajes. Y es que tenemos el poder de nombrar y clasificar, de cribar y establecer relaciones entre pasado y presente para deslindar la lógica de la conflictividad social y cultural de la que formamos parte y en la que estamos implicados. Podemos saber en qué contienda nos situamos y decir la verdad de esta contienda, sin ocultarla ni camuflarla bajo ropajes de neutralismo. Al historiador cabe aplicarle eso de que «por mucho empeño y rigor que ponga en describir, siempre recaerá sobre él la sospecha de prescribir o de proscribir»,<sup>19</sup> la responsabilidad de decir. Y eso es un poder. Lo sabemos: el hecho de nom-

---

der (Colorado), Westview Press, 1997.

18 Cfr. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y Otras Ciencias Sociales*, n.º 4, año 2000: «Nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales»; y J. S. Pérez Garzón et ál., *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000.



brar, por ejemplo, España o Andalucía o Europa o Cantabria en la Prehistoria va más allá del anacronismo, se trata de un ejercicio de autoridad social y política, porque estamos avalando unas entidades políticas contemporáneas otorgándoles existencia inmemorial y haciéndolas, por tanto, incuestionables.

En este sentido, no solo se produce una relación entre historiadores y poder político, sino también entre los historiadores o el saber histórico, por un lado, y los distintos poderes que se despliegan en una sociedad, por otro. De hecho, con nuestra propia posición social somos legitimadores de un orden social basado en la distribución desigual del capital cultural.<sup>20</sup> Estamos inmersos en unas relaciones de poder, y eso se manifiesta en las instituciones que integran y delimitan el campo del mundo académico de los historiadores; las instituciones de la universidad y la Academia, por un lado, y la de los centros de enseñanza secundaria, por otro. En este punto, sí que se pone en evidencia el ejercicio de la autoridad en nuestra profesión. Las relaciones entre el campo académico y el campo de los poderes sociales se desarrollan por cauces de doble signo: por vías institucionales de regulación desde el campo político y por vías informales de afinidades ideológicas, culturales y personales, o de sumisión y seguimiento por parte de los medios académicos.

Tal es el poder cultural que alberga la profesión de historiar, y puesto que en este quehacer el historiador no funciona dentro de una burbuja de cristal, por eso mismo nuestra profesión está imbricada con los condicionantes propios de la sociedad en que vivimos, y de modo especial con los reclamos procedentes de los poderes políticos que nos agregan condicionantes, más fuertes si cabe. Porque si la historia tiene la capacidad de jerarquizar el pasado, lógicamente, los poderes del Estado siempre han tenido claro la necesidad de controlar o condicionar semejante poder cultural. Si durante el *Antiguo Régimen* fueron los monarcas y los eclesiásticos los que tuvieron el monopolio de dictar la historia, con la modernización que supuso el Estado liberal, el control se hizo de modo interpuesto, mediante mecanismos de regulación en aras del bien común, del amor patrio o de la identidad nacional de la ciudadanía.

---

19 P. Bourdieu, *Lección sobre la lección*, Barcelona, Anagrama, 2002, p. 19.

20 P. Bourdieu, *Lección...*, p. 36. También de P. Bourdieu, *Intelectuales, política y*

Desde el siglo XIX no se dicta la historia, porque ya no se trata de un relato *ad usum delphini*, sino que los poderes políticos se erigen en portavoces de las necesidades de los colectivos nacionales o de las identidades sociales. Por eso mismo, el Estado liberal subvierte el poder cultural del *Antiguo Régimen*, monopolizado por aristócratas y eclesiásticos, e implanta algo totalmente revolucionario, el sistema educativo obligatorio para todos los ciudadanos. Además, el Estado se reserva el monopolio de otorgar los títulos profesionales a través de las universidades, que igualmente se hacen públicas.

Con el sistema educativo de los Estados liberales, la historia se erige en asignatura obligatoria para los niveles de primaria y secundaria. Era el saber nacionalizador y patriótico por antonomasia. Así, la historia se configura en el siglo XIX como un saber nacional, como una asignatura patriótica y como una ciencia social. Todo ello a la par, y en tales parámetros está encarrilada nuestra profesión. Hoy podemos observarlo a nuestro alrededor. Todas las instituciones, los nuevos gobiernos autonómicos o los viejos municipios, las diócesis eclesiásticas o los clubes de fútbol, todos, se preocupan de sus respectivas memorias mediante la organización y ordenación de unos archivos en los que quieren dejar constancia de su historia, y que, en definitiva, se establecen con pretensiones de futuro. Pero, simultáneamente, todas estas instituciones se preocupan por cómo se escribe y cómo se transmite la historia. Todos se lanzan sobre la historia desde su propia existencia como tales entidades.

Por eso, para deslindar las relaciones entre saber, memoria y poder habría que recordar no solo cuáles son los hechos o procesos que más importancia tuvieron, sino sobre todo preguntarse también quiénes fueron los que nos transmitieron la idea de que ciertos hechos o procesos tuvieron un valor decisivo. Porque, muy probablemente, como historiadores sigamos con excesiva frecuencia la inercia del poder de quienes nos dejaron sus testimonios. Habría, por tanto, que recordar la tesis que, allá por 1848, dos jóvenes revolucionarios formularon con precisión en *El Manifiesto comunista*: que «el orden de la historia emerge de la historia del orden». Y, en efecto, justamente ahí radica el núcleo decisivo de la gestión de la memoria histórica en una sociedad. El historiador se constituyó como nuevo profesional en el siglo XIX con las revoluciones liberales de las correspondientes burguesías nacionales, y desplegó unos intereses propios

de élite académica o funcionalial mediante el cumplimiento de ciertas tareas o roles sociales. Ante todo, la capacidad de crear conocimientos para la memoria colectiva de las naciones en construcción. También desarrolló las funciones sociales de educación y creación de opinión, sin olvidar que sirvió de fuente de legitimación del poder, de asesoramiento o, por el contrario, de crítica y de contrapoder.<sup>21</sup>

En España, tan complejo proceso de articulación del historiador como un intelectual social creador de memoria nacional se desplegó en las largas décadas que transcurrieron entre la implantación del Estado liberal en el primer tercio del siglo XIX, y la culminación con la organización del Centro de Estudios Históricos en 1910. Nos podríamos remontar a la propia organización en 1738 de la Real Academia de la Historia con la monarquía absolutista de los Borbones para perfilar los mecanismos de control de la memoria desde el poder. Pero, con nuevos objetivos, eso mismo se hizo desde la propia organización del Estado liberal cuando legisló sobre el sistema educativo, y en este sentido baste recordar la ley que sistematizó todas las medidas, la ley Moyano de 1857, cuando se reguló definitivamente el control de los libros de texto, el acceso al cuerpo funcionalial docente, y así hasta llegar a los decretos actuales sobre contenidos en los planes de secundaria. Todo esto sin olvidar el control o la creación de memoria que se ejerce, por ejemplo, a través de los monumentos, las conmemoraciones o los nombres de las calles y plazas, que también se ha mencionado antes.

El resultado de este proceso nos relaciona con los modos de entender las conexiones entre las épocas presentes y las pasadas. Se trata de una relación que se despliega a través de un sistema de valores radicados en las instituciones y en la conciencia de los actores socializados por tales instituciones. Así, por ejemplo, se ha institucionalizado la explicación del pasado siempre bajo la cobertura de la fórmula de comprensión «según las circunstancias de la época». Se trasplanta así hacia atrás la justificación de los mecanismos de dominación y de poder, de tal modo que, cuando se aplasta cualquier rebelión, siempre la tremenda represión se explica «por la mentalidad o las circunstancias de la época». Lo hemos

---

*poder*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

21 Cfr. Jeffrey C. Goldfarb, *Los intelectuales en la sociedad democrática*, Madrid, Cam-

expuesto en las páginas precedentes, porque, conviene reiterarlo, semejante fórmula de explicación ha calado en toda la historiografía como una talismán que justifica y comprende siempre la dominación de los vencedores.

El hecho es que en el discurso histórico existe en la mayoría de los casos una teleología, un esquema productor de mitos que convierten la historia en un relato de éxito moral, en una carrera en el tiempo en que cada corredor pasa la antorcha, sea de la libertad, de la unidad, del Estado, etcétera, al siguiente equipo. En ese relato se muestra como los ganadores son virtuosos, eficaces y buenos por el solo hecho de ganar. De nuevo hay que situarse en España para exponer ejemplos al respecto. Es evidente que ni es indivisible ni tiene límites fijados por Dios. Han sido las guerras, los conflictos, los que han marcado unas fronteras siempre cambiantes. Sin embargo, los historiadores han ahormado esas lindes políticas con un criterio teleológico, de tal modo que, a partir del núcleo cristiano aferrado a la meseta, se extendió un idioma, una religión y un modo de organizarse por medio mundo. Sin embargo, es fácil concebir que las cosas podían haber sido diferentes: una Cataluña independiente, como Portugal, por ejemplo, una España con Portugal y sus colonias, un reino nazarí como Albania, etcétera.

## Los ejes de nuestra memoria ciudadana

Hasta ahora se han expuesto consideraciones generales sobre las relaciones entre memoria, poder e historia. Ha llegado el momento de hablar y analizar nuestro presente, de cómo se ha construido la memoria que actualmente tenemos los ciudadanos españoles como colectivo nacional y qué responsabilidades tenemos los historiadores en esa memoria. Sin duda, nuestra historia, nuestro saber del pasado, se ha construido al unísono con el resto de los países occidentales, y lo que ahora se subrayará se trata de caracteres propios de la historiografía occidental en la que nos integramos profesional y culturalmente. Así, la historia como ciencia o saber científico se ha escrito en Occidente desde cuatro posiciones etnocéntricas. La primera, de rango cultural, el eurocentrismo. La segunda, de carácter político, la que hace girar la historia en torno al Estado-nación. La tercera responde a los valores propios de la clase media que sitúan el orden,

la jerarquía y el pragmatismo como parámetros de interpretación del pasado. Y, por fin, la cuarta, el androcentrismo, que no es la menos importante, sino la de más reciente desciframiento historiográfico. Todos estos etnocentrismos se fraguaron en el siglo XIX, son parte de ese proceso que llamamos la modernidad.

Por lo que se refiere al eurocentrismo, el espacio cultural de Europa u Occidente se concibe como un continuum cristiano y técnico que ha sido el escenario de lo moderno. Este discurso sigue dominando en la historia, incluso en el mundo real de las relaciones cotidianas de poder, y más acentuado si cabe en el caso español. Volvemos, por tanto, una vez más a la capacidad de nombrar, y en eso el historiador ha hecho de Occidente el mudo referente del mismísimo conocimiento histórico, porque siempre es la historia europea el referente y el modelo de análisis y de interpretación, y porque, además, el conocimiento histórico se produce al margen de lo que ha ocurrido o seguirá ocurriendo en otras culturas o sociedades. Nuestros modelos y arquetipos historiográficos se extraen del devenir de las sociedades occidentales, nunca de las sociedades chinas, hindúes o musulmanas, ni tan siquiera para comprenderlas en su contexto de subordinación desde el siglo XIX, cuando tuvieron que sufrir la invasión económica y militar de los europeos.

Sin embargo, «los otros», las otras culturas, los otros pueblos, no pueden devolver el mismo gesto, ni siquiera se pueden permitir demostrar una ignorancia similar o simétrica, porque parecerían anticuados o ajenos a los cambios. Hay, por tanto, una desigualdad de ignorancia, como ha subrayado el historiador indio Dipesh Chakrabarty, para quien el dominio de Europa como sujeto de todas las historias forma parte de una condición teórica más profunda en la que, desde hace varias generaciones, los filósofos y pensadores que han conformado la naturaleza de la historia han producido teorías que abarcaban a la humanidad entera, con afirmaciones, en la mayoría de los casos, planteadas desde la absoluta ignorancia de la mayor parte del género humano.<sup>22</sup>

---

brigde Univ. Press, 2000.

22 Dipesh Chakrabarty, «La postcolonialidad y el artificio de la historia: ¿quién habla en nombre del pasado “indio”?», *Historia Social*, n.º 39 (2001). Véase también Ranahit Guha, *La historia en el término de la historia universal*, Barcelona, Crítica, 2003; y Marc

Por otra parte, la historia de Europa tenemos que *des-construirla* con urgencia, y dentro de ella, la historia de España, lógicamente. Ante todo, evitando caer en un nuevo nacionalismo, el de ese imposible manual europeo que nos acecha como parte de la construcción de Europa, como si nuestra realidad de Unión Europea, con quince países en proceso de ampliación (de inmediato, veinticinco), fuese el resultado de un proceso larvado desde la Antigüedad, incluso desde la Prehistoria, como si la cultura, la ciencia, la religión y el pensamiento de un puñado de griegos —habitantes en su mayoría, por cierto, de ciudades que hoy son turcas o italianas— corriese ocultamente, o íntimamente, bajo los actuales habitantes de Baviera, Cantabria, Londres, Estocolmo, Cádiz, Varsovia o Lugo, o como si no existiera relación, quizás más relación y muy reciente, con el largo y extenso imperio otomano, de cuyas derivaciones, precisamente, Europa se ha enfrascado en las recientes guerras de la desaparecida Yugoslavia, así como en la más prolongada guerra de Irak, por más que en esta recaiga prácticamente todo el peso en los Estados Unidos. Esto sin contar con que la mayor parte de la cultura griega y helenística llegó a las viejas ciudades europeas, al cabo de bastantes siglos, a través de la cultura musulmana, que la absorbió y reelaboró por todo Oriente antes de llegar a aquellos «bárbaros» medievales. U olvidando expresamente cuanto procede en Europa de las culturas semíticas; entre otras cosas, nada menos que Jehová, un dios nada helenístico y tan importado como el alfabeto, el regadío o la astronomía de los fenicios, egipcios y caldeos, actuales iraquíes, precisamente.

Claro que tales aspectos se pueden presentar como la Europa del crisol de culturas, como el «mundo de riqueza excepcional, de extraordinaria creatividad en su unidad y diversidad», que no por casualidad es un prestigioso historiador, J. le Goff, quien lo proclama.<sup>23</sup> Pero no se trata de discutir las respectivas paternidades de cada uno de los elementos de la cultura que hoy calificamos como occidental, sino de plantearnos como historiadores la persistente tendencia a convertir la historia en una creación mitológica en busca de esencias enraizadas en territorios para demos-

---

Ferro, *La colonización. Una historia global*, México, Siglo XXI, 2000.

23 Véase la colección *La Construcción de Europa*, dirigida por Jacques Le Goff, publicada simultáneamente por cinco editoriales europeas, siendo la española Crítica. De la cita, en p. 7 de, por ejemplo, U. Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura euro-*

trar como desde la noche de los tiempos, desde los hombres de Altamira y Willendorf, tales esencias europeas, supranacionales, se han desplegado en titánicos esfuerzos por eclosionar desde la noche de los tiempos, argumentos que hoy sirven para justificar nuevas estructuras comerciales y políticas que nunca —literalmente nunca— tuvieron precedentes.

Al contrario, Europa, ese conjunto de reinos y Estados que desde el siglo XVI se conocen como depositarios de la cultura occidental, sí que tuvo un papel importante en las cadenas de causación y consecuencia que englobaron continentes enteros por el comercio, por la esclavitud y por el dominio que expandieron, de tal forma que, en este proceso, cuya dirección está hoy en manos de los Estados Unidos, no hay sociedad o cultura que no haya sido afectada. Es cierto que tal proceso de relación ha provocado desde el siglo XVI cambios profundos, tanto en los pueblos portadores de la historia dominante como, obviamente, en los dominados o esclavizados. Por eso no se puede corroborar la tesis de Lévi-Strauss, porque ni hay pueblos sin historia ni pueblos con historias congeladas. Todo lo contrario, no es posible comprender las conexiones entre pueblos y culturas si no se tiene como fundamento las condiciones económicas y políticas que generaron esas relaciones y que las mantuvieron. Tal planteamiento, por supuesto, nos exigiría revisar los contenidos temáticos y las explicaciones de los procesos que catalogamos como europeos.

El eurocentrismo, por su parte, nos conduce al otro etnocentrismo, al del Estado-nación, porque pensar desde Occidente significa pensar en las instituciones en cuya cúspide se encuentra el Estado moderno, tanto en el sistema legal cívico que lo organiza como en las estructuras económicas capitalistas que lo sustenta, con la subsiguiente tecnología y los correspondientes parámetros educativos y científicos. Pensar, por tanto, la historia desde el concepto de Estado-nación remite siempre a Europa, cuna de los Estados y de los nacionalismos, y eso deriva en «hacer europeos» al resto de los pueblos, a los tutsi y a los hutus, a los tayikos y a los uzbekos y pastunes, porque, de lo contrario, los calificamos de tribus. El historiador despliega un sistema de conocimiento en cuyas prácticas e interpretaciones siempre se encuentra como explicación el Estado-nación para hilvanar los siglos, los sucesos y los resultados.

Es más, la propia profesión de historiador está ahormada desde el Estado-nación, como antes se ha expuesto, porque es el Estado el que

organiza las instituciones académicas, el que define el proceso de reclutamiento de los profesores e historiadores y el que financia los proyectos de investigación y las publicaciones de los departamentos. Así, el Estado-nación se ha universalizado, y hoy es el modo en que únicamente se acepta ser parte del orden internacional del planeta: no vale ni ser pueblo ni ser comunidad ideológica o religiosa, sino solo ser Estado-nación, para tener legitimidad, voz y poder. Ahí está incluso el ejemplo de la Iglesia católica, que también se subordina a esa forma y acepta ser el Estado del Vaticano para tener el correspondiente protagonismo internacional. A la postre, son los Estados-nación los que tienen la capacidad de hacer cumplir sus juegos de la verdad, y las universidades, a pesar de su distancia crítica, forman parte de la batería de instituciones cómplices de este proceso. De este modo, siempre aparece Europa como referente inexcusable, porque es el hogar de los Estados-nación, porque es la cultura creadora del concepto de modernidad, de ciencia y de ciudadanía que justamente nacieron con vocación universalista desde el siglo XVIII.

El tercer etnocentrismo también se relaciona con los dos anteriores y hace referencia a un sociocentrismo de clase media cuando el relato histórico se hace girar en torno a ciertos valores, principios y modos de pensar y vivir que se fraguaron entre las clases burguesas del siglo XIX europeo. Así, el orden, la estabilidad, la autoridad, la jerarquía, la superioridad de los más fuertes o vencedores se valoran como parámetros con los que medir las etapas, las sociedades, los gobiernos, las instituciones, etcétera. Podríamos traer numerosos ejemplos al respecto. Baste la imagen tan peyorativa que se ha elaborado sobre las dos repúblicas que se han dado en la historia contemporánea de España. Ha quedado la idea de que república es sinónimo de desorden y caos, de violencia y desastre, de tal modo que, en el lenguaje coloquial, incluso se dice de algo desordenado que «parece una república».

Semejante sociocentrismo no se queda en simples valoraciones de comportamientos. Es más profundo. Excluye a las clases populares del discurso histórico, por más intentos que se hayan producido de reescribir la historia desde abajo. Al fin de cuentas, en los libros domina la historia de las clases dirigentes y dominantes, y solo de modo explosivo o esporádico aparecen las masas de campesinos, obreros, clases subalternas o, como veremos a continuación, las mujeres. El silencio es la nota imperante. De



nuevo es oportuno recurrir a un ejemplo reciente en nuestra historia. De la transición a la democracia española, por ejemplo, se ha divulgado y expandido la idea de un pacto entre élites, con individuos políticos como exclusivos protagonistas de la llegada de la democracia, de tal modo que pareciera que tenemos que agradecerle millones de españoles el vivir en democracia a las gestiones de Juan Carlos I, o de Torcuato Fernández Miranda, o de un puñado de personas que tomaron el destino del pueblo en sus manos. Un reciente libro recuerda el protagonismo de masas anónimas en las que, por supuesto, no faltó la dirección política, pero que sin sus movilizaciones no se hubiera conquistado, por ejemplo, la amnistía, pieza clave de la transición a la democracia.<sup>24</sup> Y se olvida esta lucha, porque en el día a día de 1976 se constató que la democracia no llegó por gusto ni espontánea decisión de esos individuos que hoy acaparan las portadas de los libros.

En efecto, en las explicaciones históricas dominantes, las masas nunca son protagonistas más que del caos. Además, son los individuos, los reyes o los políticos, los que marcan el tiempo y el ritmo de los procesos. Semejante sociocentrismo incluye, por otra parte, perspectivas racistas y sexistas cuyo desciframiento sería bastante fácil abordar en cualquier manual de historia al uso, desde el lenguaje que encierra el orgullo de lo propio y el silencio o ignorancia de lo ajeno, impidiendo mestizajes, hasta el diferente trato que se concede a las cuchilladas que se dan los integrantes de las élites y los componentes del pueblo. Esto alcanza cotas insuperables en el androcentrismo, cuando el género se erige en dominio social. En la historiografía ha sido norma la exclusión de las mujeres, hasta que el feminismo de los años sesenta del siglo XX ha logrado rescatar el protagonismo de las mujeres y, además, ha introducido el concepto de *género* como soporte de análisis, tanto como el de clase social o raza. A pesar de los esfuerzos desplegados desde ciertos sectores historiográficos, las mujeres siguen ocupando un lugar de subordinación en la interpretación del pasado y en la subsiguiente proyección que de él se deriva hacia el presente. Es una cues-

---

pea, Barcelona, Crítica, 1994.

24 D. Ballester y M. Risques, *Temps d'amnistia. Les manifestacions de l'1 i el 8 de febrer a Barcelona, (1976)*, Barcelona, Edicions 62, 2001. Una monografía ejemplar al respecto, para rescatar el papel de los movimientos sociales en la transición, la de N. Sartorius y A. Sabio, *El final de la dictadura. La conquista de la democracia en España, noviembre de*

tión historiográfica y metodológica que en este momento solo enunciamos, pero que requiere urgentes modos de repensar el pasado y sus relaciones con el presente.

## El historiador y el Estado en España

Con la revolución liberal del siglo XIX, la historia se convierte en un saber nacional para consolidar la organización unitaria de España. Pero también el Estado hace de la historia una disciplina obligatoria y una asignatura patriótica, de modo que se institucionaliza como saber impartido por funcionarios en los distintos niveles de la enseñanza. Desde entonces, la historia en España, como en el resto de Occidente, es un saber sólidamente engrazado con los avatares del Estado. La ruptura más significativa se produjo en el siglo XIX, cuando el Estado se concibe no como la simple prolongación del poder de una dinastía, sino como el conjunto de instituciones representativas de la ciudadanía, y eso lo legitima para asumir semejante protagonismo en la organización del saber histórico. Un protagonismo que, sin embargo, no cerraba el paso a otras propuestas, sino que se inauguraba una etapa en la que la historia se insertó en el campo de lucha de fuerzas políticas como un factor de articulación del proyecto de futuro que cada fuerza social propugna.

En síntesis, nuestra profesión nace y se desarrolla en España al socaire del despliegue histórico de la sociedad moderna y desde el Estado. Por un lado, como historiadores funcionarios del Estado; y por otro, como intelectuales que compiten en el mercado del prestigio social con sus obras para adquirir protagonismo en el campo político. De hecho, si archiveros, bibliotecarios y profesores de enseñanzas medias y universitarias eran funcionarios del Estado, escritores públicos como Modesto Lafuente accedían a puestos políticos gracias a su obra; pero todos se amalgamaban en una simbiosis en la que no hubo historiador que no fuese político comprometido, ni político que no escribiera de historia. Todos estaban implicados en la construcción de memoria. De la memoria de España que nacía como nación y Estado y mercado unitarios en el siglo XIX, y también de las memorias de los distintos pueblos que se albergaban en ese Estado, y así hay que entender el despegue de las historiografías catalana y gallega, en primer lugar, y de los más diversos regionalismos, a la postre. Ahí está la

larga y excelente nómina de los forjadores de la historiografía liberal en España, de los primeros peldaños en la construcción de un saber con pretensiones y aspiraciones científicas, como fueron los nombres de Alcalá Galiano, Andrés Borrego, Víctor Balaguer, Juan Cortada (autor de manuales continuamente reeditados), Juan Rada, Pi y Margall, etcétera. Fueron escritores públicos, como el mismo Lafuente, o Aldama, o Alcalá Galiano, o un largo etcétera de autores de libros de historia, que argumentaron desde distintos frentes —la historia, el derecho, la política, la tribuna periodística— las formas y las estructuras del Estado burgués en construcción. La historia se constituyó en arma de combate para argumentar sobre el futuro.

Pero, además, como todo producto intelectual, se comercializó y adquirió vida propia, al margen de los reclamos del poder coyuntural de un sector político y a la búsqueda de un público que lo independizaba, aparentemente, de otros compromisos. En efecto, la cultura se convirtió por primera vez en un sector estratégicamente decisivo en la sociedad, porque «lo que [desde entonces] define a la sociedad burguesa no son las necesidades, sino los deseos»,<sup>25</sup> y el sector capaz de poner orden y satisfacer esos deseos susceptibles de dar unidad e identidad a los individuos es la cultura. De ahí surge esa doble relación: por un lado, la oposición entre cultura y política en cuanto que la cultura se hace ariete para romper poderes establecidos, pero también se conectan ambas esferas en una serie de relaciones de reclamos mutuos que configuran la enorme complejidad de sus productos. Esta nueva realidad se constata en España desde el Romanticismo, y en el saber histórico es justo lo que estamos analizando y que tiene su máximo representante en la figura de Cánovas, quien no solo dirige un partido político y sucesivos gobiernos, sino también la Academia, e impulsa proyectos historiográficos. Sin legitimación no hay política, y, por tanto, la detentación del poder debe ser legítima. Esto es una constante en todos los gobiernos. Y en la elaboración del código de legitimidad se hace necesaria la historia.

Aunque la importancia del Estado es incuestionable, el sistema político, sin embargo, no coincide con el Estado. Este es un sistema de deci-

---

1975-junio de 1977, Madrid, Temas de Hoy, 2007.

25 Daniel Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza,

siones organizadas, diferenciado dentro del sistema político. Pero más allá del Estado existen otras organizaciones políticas que no producen directamente decisiones colectivamente vinculantes. En la articulación y reproducción de esas organizaciones también se utiliza la historia como saber de legitimación, de tal modo que se puede deslindar una historiografía conservadora, otra de compromisos democráticos y republicanos, otra carlista tradicionalista y, además, se amasan historiografías nacionales o regionales en Cataluña, sobre todo en Cataluña, Galicia, Andalucía, País Vasco, en competencia política, cultural e interpretativa con la historiografía nacional española. Los distintos sectores ideológicos en pugna siempre recurrieron al pasado para justificar las respectivas posiciones del presente.

No importa ahora detenerse en los distintos avatares de la construcción de diversas memorias en la España del siglo XX. Sin embargo, hay que subrayar el peso de esos cuarenta años de dictadura bajo el general Franco, porque constituyó la etapa en la que, por un lado, la memoria estuvo más directamente controlada por el poder político y, por otro, se cercenaron las voces distintas, que recibieron el estigma de «antiespañolas». No es el momento de analizar estos años, tan bien estudiados, por otra parte, por Gonzalo Passamar,<sup>26</sup> sino que damos un salto en el tiempo hasta situarnos en los momentos de la transición a la democracia, cuando la historia se convirtió en suministradora de verdades para la acción política. Poco se ha investigado, no tanto sobre el protagonismo de los historiadores como sobre las funciones y el peso de la historia en la argumentación e impulso hacia la democracia, por parte de unos sectores universitarios que, aunque minoritarios, luchaban políticamente. En efecto, la historia suministró memoria para la lucha política y, además, se erigió en portadora de razones para el presente y de argumentos para el futuro. La memoria contenida en obras de historia como las de Pierre Vilar y Tuñón de Lara, sin duda, se utilizó como soporte para fundamentar decisiones, comportamientos, actitudes y compromisos de futuro. En aquella década, entre 1970 y 1982, el afán de construir un futuro produjo una determinada reelaboración de la memoria que no es momento de desentrañar aquí, solo subrayaremos que justamente ese modo de recordar el pasado alimentó las diferentes posiciones políticas, y se utilizó de modo constante para justificar las actitudes del presente.

---

1976, p. 34.

26 G. Passamar, *Historiografía e ideología en la posguerra española: la ruptura de la tra-*

Por otra parte, hay que recordar otro hecho peculiar de ese momento, cual fue la participación del historiador profesional en la elaboración de las correspondientes memorias de las nuevas entidades políticas creadas por la constitución de 1978, las comunidades autónomas. Así, en los inicios de los años ochenta del siglo XX, en pleno proceso de organización del Estado autonómico, surgieron distintas iniciativas editoriales, con diferente calidad, que lanzaron un nuevo producto, el de las necesarias historias autonómicas o enciclopedias regionales o nacionales, en cuya nómina de directores y colaboradores autores se encuentran o nos encontramos una significativa mayoría de nuestra profesión, y de todo signo. Se podrían traer a colación varios ejemplos. ¿Cuál ha sido el peso real de estas historias? ¿Hasta qué punto han impulsado la cohesión y la acción política en las distintas comunidades? Para responder con fundamento a estas preguntas habría que fijar la atención, al menos, en dos cuestiones. Por un lado, en la práctica educativa de las distintas comunidades: en el proceso de implantación académica de la historia regional o nacional en cada caso, siguiéndolo en el tiempo y en los diferentes niveles de enseñanza. En segundo lugar, habría también que reparar en el nivel de consolidación de la historiografía propia en cada comunidad, en su tradición historiográfica y en el consiguiente grado de arraigo de una memoria histórica colectiva en el lugar. Considerando las dos cuestiones, se observan distintos ritmos y diferencias entre unas y otras comunidades, variaciones que contrastan con las similitudes simbólicas y narrativas de las historias de divulgación. Como instrumento imprescindible de conformación de la ciudadanía autonómica y de las correspondientes señas de identidad, las historias de cada autonomía han dejado establecidos los grandes símbolos históricos que, desde luego, los respectivos gobiernos autonómicos han asumido como propios, ya se trate del caso catalán, vasco, gallego o andaluz, los más conocidos, pero también en los casos de Aragón, Cantabria, Extremadura, Murcia o Castilla y León.

## Cuestiones para concluir

En cualquier caso, para entrar ya en las cuestiones que hoy nos conciernen sobre la construcción de la memoria, tanto como parte del campo de poder académico como de su implicación con el campo de lo político,

me centraré, dentro de los límites de este artículo, en las siguiente rúbricas: en la autoridad de enunciar el ser que tiene nuestro oficio, por un lado, y, por otro, en la pérdida de tal monopolio con la ampliación de esa autoridad a nuevas profesiones mediáticas en la actual *sociedad-red*, y todo ello en el contexto de nuevos retos, de los que, el más urgente, consiste en la construcción de una ciudadanía multicultural.<sup>27</sup>

En efecto, si concluimos que nuestro oficio tiene desde el siglo XIX, con los Estados nacionales, la autoridad de enunciar el ser, eso significa que no somos neutrales, pero tampoco cómplices, sino administradores de un poder cierto, un poder político en nuestra sociedad, el de definir el mundo social presente a través de la memoria de su pasado. Sobre todo, cuando nos cobijamos bajo la fórmula pretendidamente neutral de enunciar «las cosas tal y como fueron», actuamos como si tuviéramos el poder de establecer la verdad, y eso constituye, no cabe duda, la prueba más fehaciente del carácter político de esa autoridad, que nosotros mismos nos conferimos, de enunciar el ser. Tenemos la tendencia a desvelar la ideología o el entramado sociopolítico del adversario. Sin embargo, no es fácil aplicarnos a nosotros mismos en un ejercicio de autorreflexión crítica el desbrozo de las variables sobre las que jugamos en nuestra investigación, en nuestras clases, por ejemplo. Por eso, la primera verdad en la que deberíamos situar nuestro empeño sería la de descubrir y descubrirnos las posiciones desde las que enunciamos nuestras construcciones de memoria.

Por otra parte, dentro del campo académico, la historia no es precisamente hoy la ciencia social con mayor predicamento. Lo tiene la sociología o la politología, lo tiene sobre todo la economía, e incluso también la antropología. En todo caso, el historiador padece en España tribulaciones que no son exclusivas nacionales. Tales rasgos no se han producido desde nuestro microcosmos universitario o intelectual, sino que a España nos llegan cuestiones desde ámbitos de transformación de las ciencias sociales que, en otros países y en otros medios intelectuales, han experimentado procesos de radicalización de la modernidad al haber roto códigos exclu-

---

*dición liberal*, Zaragoza, Prensas Universitarias, 1991.

27 Cfr. Gerd Bauman, *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Paidós, 2001; Tzvetan Todorov, *Nosotros y los otros*, Madrid, Siglo XXI, 1991; Jürgen Habermas, *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Barcelona, Paidós, 2000; y Amelia Valcárcel, *Érica para un mundo global. Una apuesta por*

yentes y haber configurado el «arte de sentirse cómodos en el torbellino».<sup>28</sup> Sin duda, existe una nueva realidad insoslayable que contribuye a incrementar nuestras tribulaciones profesionales: los medios de comunicación masiva son verdaderos intermediarios entre la memoria erudita y el conocimiento vulgar, al igual que entre distintas generaciones. Gracias a ellos, los adolescentes de hoy se enteran y —a veces— comprenden lo que vivieron sus padres. Eso sin mencionar el fabuloso archivo de *historia del presente* que está en la *world wide web* de Internet.

En definitiva, aquel peso que los historiadores tuvieron en un sistema educativo que era prácticamente el único vehículo de información y formación para las clases medias y altas que accedían a los institutos y a la universidad, hoy ha desaparecido. Las mentalidades de los grupos sociales dominantes y de la ciudadanía en su conjunto no se configuran exclusivamente a través de los recursos que ofrece el sistema educativo. Sin adentrarnos ahora en el análisis sociológico de cómo se forma la mentalidad ciudadana de un país, lo que sí cabe subrayar es la evidencia de que hoy, en España, ni el historiador tiene el monopolio de la información del pasado ni la historia ocupa la primacía entre las ciencias sociales. El resultado es una memoria fragmentada en diversos niveles para distintos públicos. Son diferentes, por sus contenidos e interpretaciones, los discursos elaborados para la divulgación o para la especialización, los desplegados en las conmemoraciones oficiales y los planteados en los congresos académicos, como diferentes son los imaginarios sociales, la memoria enseñada, o la articulación de memorias alternativas, como puede ser el caso de la memoria nacional catalana, gallega o vasca.

Por otra parte, en la era de la globalización, de la *sociedad-red*, o del fin de los Estados-nación, es evidente que nos concierne el reto de construir una nueva memoria en sintonía con las exigencias de una ciudadanía planetaria ¿Suena a utópico? Probablemente, pero el hecho es que en nuestros medios académicos e intelectuales estamos inundados de obras sobre la globalización y sobre el multiculturalismo, sobre la convivencia y la tolerancia, sobre la sociedad del conocimiento y sobre la ética de la diversidad, pero los historiadores seguimos anclados en la repetición y profundización

---

*el humanismo frente al fanatismo*, Madrid, Temas de Hoy, 2002.

28 Marshall Bermann, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la moder-*

de nuestras respectivas *memorias nacionales*. El planeta y la humanidad quedan como contexto y trasfondo de la correspondiente historia nacional. Estamos anclados en un saber muy local, sometido a las lindes de los Estados. Sin embargo, las nuevas realidades que emergen y perfilan el futuro de las personas de este siglo XXI nos reclaman con urgencia una nueva redacción de la historia, incluyendo la variedad y pluralidad de memorias existentes en el planeta, por un lado, y, por otro, la pluralidad de las memorias subordinadas y silenciadas que se albergan en cada sociedad. De este modo, la tarea es enorme: por un lado, elaborar una memoria multicultural para servir a una ciudadanía de un planeta global, pero, al mismo tiempo, rescatar para esa memoria ciudadana las historias reprimidas y los conocimientos subordinados que se silenciaron o marginaron en las historias dominantes hasta ahora. Porque si la historia es un discurso de memoria que existe en relación dialéctica con el pensamiento político,<sup>29</sup> en tal caso, rehabilitar las memorias subordinadas (de las mujeres, de los trabajadores, de los marginados, de los pueblos sin voz, de las culturas no equiparables por minoritarias, etcétera) desemboca en interpretaciones multiculturales que exigen nuevos códigos educativos y estructuras institucionales para la posibilidad de una praxis educativa construida sobre la sabiduría de dichos conocimientos.<sup>30</sup>

Se necesita remodelar las memorias, tanto las memorias subordinadas como también, y ante todo, las memorias dominantes, y esto obliga a replantearse los contenidos de las correspondientes memorias oficiales, de dónde vienen, quién las certifica y cuál es la implicación de su impacto público. Las historias múltiples permitirán, por tanto, al haber estado sometidas por siglos, señalar nuevos caminos para definiciones más complejas de la teoría social e historiográfica, así como de la autoridad ética, para construir una sociedad más justa. No se puede abordar la historia con sus problemas planetarios sin integrar en esa perspectiva la historia de sectores oprimidos como la población africana, las mujeres o cuantos grupos y culturas han tenido la experiencia de adquirir el conocimiento de las

---

nidad, Madrid, Siglo XXI, 1988.

29 Cfr. H. J. Kaye, «The use and abuse of the past: the new right and the crisis of history», *Socialist Register*, n.º 33 (1987), pp. 23-65.

30 Cfr. Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg, *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro, 2000, pp. 275-284. Se trata de un trabajo que aborda las injusticias que se derivan de los privilegios de clase, de la supremacía blanca y del heterosexismo, y las sub-



fuerzas que mueven la historia precisamente desde las percepciones de subordinación, que son justo las que permiten comprender mejor la cultura de sus opresores. Además, en España tenemos como capítulo propio esa «era de las conquistas» en las que fueron nuestros antepasados quienes desembarcaron no solo en el continente americano, sino también en las remotas Filipinas y en la inmediata África hasta la reciente fecha de 1956, tan poco conocida y conmemorada. Hay más: en España podríamos agregar un nuevo dato, de urgente tratamiento y que en medios académicos no abordamos, se trata de la relación con la población inmigrante y su integración en el sistema educativo, así como el currículum historiográfico que puedan exigir en algún momento, con pleno derecho.

En conclusión, todos llevamos a cuestas memorias sociales y colectivas formadas a partir de experiencias vividas de la historia, y solo nos cabe aceptar las diferencias de memorias y las distintas percepciones de aquello que se conoce como la realidad histórica. Tenemos que iniciar la construcción de memorias plurales, y renunciar al intento de reducirlas forzosamente a una sola memoria única que borre todas las demás. Esto vale tanto para las naciones como para las confesiones religiosas, pero, sobre todo, para la construcción de una Europa democrática. Son retos que nos conciernen en el presente para el ya inmediato futuro. Pero todas estas cuestiones, muy probablemente, sean ahora mismo más una provocación que un tema de análisis académico. Llegados, pues, a este punto es cuando procede el debate el aprendizaje de reflexiones contrastadas, porque la memoria es indispensable para la democracia, para la capacidad de actuar sobre el presente en función de expectativas, exigencias, recuerdos. Se ha dicho que, al construir una memoria, se trata de votar en el presente por un porvenir en función de una experiencia del pasado.



# LA GENEALOGÍA, HISTORIA DEL PRESENTE Y DIDÁCTICA CRÍTICA

---

*Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos*  
(Proyecto Nebraska de Fedicaria)

El presente como gran ausente de la historia escolar.  
La asignaturización del pasado

El secreto de la enseñanza escolarizada se aloja en la impenetrable caja negra que constituyen las disciplinas escolares. Estos inocentes y originales artefactos culturales, como la escuela misma en su larga historia, ni son lo que parecen ni proporcionan lo que prometen. Quizás muchos hayan sufrido sus rigores (valga el recurrir a la terrible y aleccionadora etimología de *disciplina*), y quizás cada uno de nosotros hayamos padecido en los pupitres y aulas la «narración notarial de la historia» a la que alude Miguel de Unamuno en sus evocaciones del Instituto de Bilbao en los años setenta del siglo XIX. En el siglo diecinueve, por usar ripio pedagógico del *Sumario de la historia de España* en verso del Padre Isla,<sup>1</sup> al pare-

---

1 En otra parte, R. Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, ya dio cumplida cuenta de la curiosa trama de construcciones, reelaboraciones y metamorfosis que sufrió *La historia de España* del jesuita francés Duchesne, que la escribió en francés para la educación de los infantes de Felipe V. Traducida, a mediados del siglo XVIII, por el padre Isla, transformada por sus numerosos emuladores en *Sumario de la historia de España en verso*, fue durante el siglo XIX uno de los más populares manuales de historia que circularon en la escuela creada por el Estado liberal. Este descenso de los palacios a las aulas permitía remedos de muy dudosa belleza, como el que, para dar noticia de la crisis del 98 y el fin del siglo XIX, decía: «Y así, de forma tan aleve, / terminó el siglo XIX». Obsérvese cuán levemente se procuraba llegar al presente.

cer, si hacemos caso al ilustre filósofo, ocurría que la historia de cien años antes era ignorada: «No llegamos, ni con mucho a la Revolución francesa, distraídos en curiosear vanamente lo que hicieron los chinos, persas y caldeos. He comprendido más tarde lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora».<sup>2</sup> Esta ausencia del presente, y aun del pasado reciente, en la historia escolar llega hasta nuestros días y constituye ya un lugar común y un notorio exponente del carácter desvitalizado, inactual y libresco de la enseñanza de la historia. Aunque, claro, no solo la historia padece los rigores de esta suerte de extrañamiento gnoseológico, pues sabido es que la enseñanza escolarizada y el conocimiento que allí se engendra ayudan a transformar el acto de aprender en un camino ascendente de aprender el distanciamiento de lo real; tal parece como si operara una inexorable y extraña ley según la cual «la escuela es el lugar por excelencia del ejercicio llamado gratuito, y donde se adquiere una disposición distante y neutralizante respecto al mundo social».<sup>3</sup> Esta ley no escrita, en efecto, atrapa y posee de manera profunda a los docentes de historia a través de un conjunto de disposiciones infraconscientes, de *habitus*, propios de su campo profesional, mediante los que elevaría una barrera de seguridad ontológica. Así pues, como se ha demostrado en investigaciones como las de Merchán,<sup>4</sup> existe una permanente disociación entre los fines que los profesores declarativamente atribuyen a la historia (estudiar el pasado para entender mejor el presente) y lo que realmente sucede en las aulas (donde el gran ausente es el tiempo presente). De lo que puede inferirse que, más allá de las habituales y tópicas interpretaciones subjetivistas, voluntaristas y culpabilizadoras del profesorado como un todo, la razón que explica sus razones hunde sus raíces en la misma sociogénesis de la institución escolar. No en vano, el agente de una institución social no es un ente que exista al margen y por encima de ella, actuando libérrimamente en sucesivos actos de autodeterminación siguiendo el mandato de sus ideas.

A más abundamiento, la persistente tendencia, en todos los niveles educativos, a desproblematizar y desactualizar la enseñanza de la historia

---

2 M. Unamuno, *Recuerdos de infancia y mocedad*, Madrid, Espasa Calpe, 1958, p. 89.

3 P. Bourdieu, *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo, 2000, pp. 177-178.

4 J. Merchán, *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*, Barcelona, Octaedro, 2005.

no se da, como diría la razón idealista, porque no exista doctrina opuesta a ese hecho. El mismo Unamuno había comprendido ya en su tiempo «lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora». Cuestión que en modo alguno puede reducirse a una intempestiva unamuniana, pues gentes mucho más sosegadas y de espíritu notablemente cartesiano abogaron en aquellos tiempos por algo parecido. Quizás el caso más destacado, en absoluto el único, fuera el de Rafael Altamira, quien, en su magnífica obra *Enseñanza de la historia* (1895),<sup>5</sup> realizó una valoración crítica de lo que por entonces llamaba *programa o método regresivo*. En efecto, allí alude al Congreso Internacional de Enseñanza de Bruselas en 1880, donde se planteó la pregunta que sintetiza la fórmula regresiva de estudio de la historia: ¿debe empezarse la historia por la época contemporánea, para remontar progresivamente a tiempos más alejados de nosotros? Tras analizar algunas experiencias en Bélgica y Alemania, nuestro historiador se mostraba muy cautamente «regresivo», pues, según él, tal método «choca con la necesidad de formar en el alumno el sentido de la historia humana como *evolución y progreso*» (*Enseñanza...*, p. 387). Pero el método no solo chocaba con la altamirana idea progresista de progreso, tropezaba también, y sobre todo, con las pautas del *código disciplinar* de la historia escolar. Un siglo antes de las reflexiones de Altamira, algunos escritores de la Ilustración, y sobre todo D'Alembert en sus *Reflexions sur l'histoire*, habían puesto en circulación la idea de estudio de la historia desde el presente. Con esa tradición, consciente o inconscientemente enlazan lo movimientos de renovación pedagógica que en el siglo XX, siguiendo la senda del escolanovismo,<sup>6</sup> plantean una aproximación del

---

5 Con una primera versión de 1891, la versión definitiva y más amplia fue de 1895, y sigue todavía siendo texto de referencia obligada, quintaesencia de los límites del pensamiento didáctico *progresista* de la época. Nosotros mismos nos encargamos, ante el despropósito del desconocimiento de este libro entre historiadores y docentes, de gestionar una reedición (Madrid, Akal, 1998) como fármaco contra el olvido.

6 Los alcances del escolanovismo y los límites del pensamiento pedagógico de la edad de plata de nuestra cultura han sido estudiados en profundidad recientemente en la tesis de J. Mainer, *Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales. Tradición discursiva y campo profesional*, tesis doctoral defendida en la Universidad de Zaragoza, 2007 (en prensa, con el título *La forja de un campo profesional. La pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales en España, 1900-1970*); precisamente en este trabajo se analiza con cierto detalle el eco que el método «regresivo» para la enseñanza de la historia tuvo en la importante obra didáctico-pedagógica, tan inexplicablemente preterida hoy, de normalistas como Rodolfo Llopis y otros.

estudio del pasado a los problemas vitales del presente. También la enseñanza histórica se ha visto impregnada por los genéricos principios metodológicos que recomiendan partir de lo cercano y conocido (aunque estos afecten más directamente a la geografía y abrieran las puertas incluso a una materia escolar específica de conocimiento del entorno). Realmente, las propuestas de la historia regresiva son un tributo, de menor o mayor cuantía, a la reflexión didáctica que coloca el criterio de la mentalidad del alumno, el criterio psicopedagógico, en el lugar principal. El presente, según esta tradición discursiva, se suele considerar más comprensible e intuitivo que el lejano pretérito, y por ello sería el mejor punto de partida para los estudios elementales. Sin embargo, el presente también se ha planteado como «principio y fin» de la educación histórica desde otros enfoques ajenos a la razón psicopedagógica. Así, algunos de los promotores de la didáctica crítica dentro de Fedicaria<sup>7</sup> han abogado por una enseñanza de la historia y otras ciencias sociales a partir de problemas relevantes del presente, lo que, sin ser, ni mucho menos, una recuperación del método regresivo, entronca con las aspiraciones (que a menudo muestran los propios alumnos)<sup>8</sup> de una enseñanza más cercana al presente.

Si el presente ha sido el gran ausente de la historia escolar, hay que buscar las razones en la propia genealogía de la disciplina. El pensamiento genealógico, como el propio M. Foucault practica en su magnífica relectura de *¿Qué es la Ilustración?*, se interroga y discurre sobre aquello que

---

7 Fedicaria es una asociación de grupos de renovación pedagógica creada en 1995. Se trata de colectivos dedicados principalmente a didáctica de las ciencias sociales. Opera en toda España y publica una revista, *Con-Ciencia Social*, de pensamiento crítico. En su seno se ha formado un plan de investigación, el Proyecto Nebraska, cuyas líneas pueden consultarse en un reciente balance (Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente, «¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo». En J. Romero y A. Luis (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*, Gobierno de Cantabria, 2007, pp. 189-216).

8 Dentro de programa Deberes de la Memoria del Instituto de Educación Secundaria Fray Luis de León de Salamanca, en el último quinquenio, vienen realizando los propios alumnos, con nuestra ayuda, prospecciones sobre su conciencia, memoria y conocimientos históricos. En sus respuestas y valoraciones siempre comparece su interés por temas cercanos y problemáticos como, por ejemplo la guerra civil, que contrasta con el poco espacio que habitualmente dedican los profesores a esas cuestiones más actuales o conflictivas. Tal constatación actúa como prueba al contrario de aquellos publicistas e historiadores que se quejan de un supuesto afán contemporaneísta de los programas escolares. Una amplia exposición sobre motivos y prácticas del citado programa podrán consultarse en R. Cuesta, *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007.

nos está ocurriendo. Lo que está ocurriendo a la enseñanza de la historia es la reiteración *ad nauseam* de su consustancial desentendimiento respecto de las preocupaciones actuales. Veamos:

En cierto modo, la razón genealógica es razón anamnética, porque «el único modo de conocer cualquier cosa es recuperar su historia, que incluye la historia de su recuerdo».<sup>9</sup> Así ocurre también con la enseñanza de la historia. Su verdad externa, la lógica social que escribe el rostro de su existencia, solo es distinguible desde su propia sociogénesis. Pero, tal como juzgaba W. Benjamin, la relación entre presente y pasado se verifica y realiza como campo de fuerzas dentro de una percepción dialéctica de lo histórico. Nada del presente es ajeno a su configuración histórica, y la mirada genealógica apresa siempre el pasado desde los problemas del presente. A quienes nos preocupan los problemas actuales de la enseñanza de lo histórico y nos interesamos por la construcción de una didáctica crítica, el pasado de la disciplina escolar constituye la premisa y antesala de cualquier propuesta de acción pedagógica, pues la didáctica que propugnamos es inseparable de la crítica, y esta solo se verifica plenamente cuando se des-reifica y hace historia del presente, cuando se realiza una metódica negación de lo dado como realidad natural y eterna.

Las disciplinas escolares, y con ellas la historia, carecen de esencia transhistórica, y su existencia es obra humana y, por tanto, perecedera y contingente. En realidad, las materias de enseñanza constituyen entidades culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y perpetuarse como tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de esquemas de pensamiento y de acción. Por estos motivos, la historia o cualquier otra disciplina que se imparta en los establecimientos de enseñanza obedece a una lógica *sui generis* que se encuentra profundamente unida al carácter y función social que desempeña la escuela dentro de la evolución del capitalismo en sus diversas fases. De esta manera, las disciplinas escolares, en tanto que tradiciones sociales

---

9 M. Tafalla, *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*, Barcelona, Herder, 2003, p. 203.

instauradas históricamente, verdaderas «tradiciones vivientes»,<sup>10</sup> implican una selección cultural cuyo significado último solo puede vislumbrarse examinando las claves sociales de su existencia histórica.

Por lo que hace a la enseñanza de la historia en España, su invención como materia escolar y el consiguiente proceso constituyente se remontan a mediados del siglo XIX.<sup>11</sup> En el espacio escolar decimonónico, la recreación y transmisión generacional del pasado se acomoda a la cultura de la escuela, a sus pautas cronoespaciales y regulaciones disciplinarias, de modo que queda establecido firmemente un *código disciplinar*, esto es, un abanico de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). El *código disciplinar* se gesta como una duradera tradición social fundada históricamente que, entre otras funciones, tiene la de legitimar arquetipos culturales y modelos de práctica docente reputados como legítimos. Una vez fundado a mediados del siglo XIX, en plena obra formativa del sistema educativo nacional, se prolonga más de un siglo durante todo el modo de educación tradicional-elitista (hasta los años sesenta del siglo XX), exhibiendo unos rasgos de continuidad que en su día resumimos en cuatro dimensiones: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo. Obsérvese de momento, por lo que nos interesa, que entre esos trazos más duraderos comparece el arcaísmo que, tanto en los textos visibles (programas y libros de texto) como en los textos invisibles (las coerciones y rutinas de la *pedagogía silenciosa* que habita la escuela) como en los textos vivos (los docentes) exhiben un reiterado horror al presente y una veneración por un pretérito petrificado. Esta distancia de la ciencia actualizada y del presente será uno de los sobrentendidos de más larga vida. Resulta curioso observar como los primeros textos escolares de historia tardan en desprenderse de la vetusta división entre historia sagrada y profana, finalmente sustituida por una nueva coraza teleológica, cual

---

10 En el conjunto de la obra de R. Williams, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1997, pp. 137-138, se puede encontrar una muy interesante idea del poder productivo, configurador y activo de las tradiciones culturales. Muy oportuna, por su solidez y cordura, ante cierto empacho de giro culturalista.

11 Para más detalle, véanse los libros de R. Cuesta, *Sociogénesis... y Clio en las aulas*, Madrid, Akal, 1998, que abren en España una nueva perspectiva en la historia de las disciplinas escolares, tal como relatan en detalle Viñao («La historia de las disciplinas escolares». *Historia de la educación*, n.º 25 [2006], pp. 243-269) y Valls (*Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid, UNED, 2007) en dos interesantes estados de la cuestión sobre el tema.



fue la división de edades: primero tripartita (antigua, media, moderna), y luego cuatripartita (la contemporánea se suma a las anteriores). Ese artificio occidentalizante de las edades, muy vivo aún en nuestras aulas, ejercerá de protección coriácea frente al presente.

La escuela decimonónica se erige en un lugar donde se forja una memoria colectiva oficial a la que se contribuye y de la que se participa, en mayor o menor medida, según el nivel educativo, la clase y el género de los estudiantes destinatarios. La asignaturización del pasado comporta una tosca cirugía de extirpación del presente y de reificación de los saberes escolares como entes ahistóricos. Desde el Plan Pidal, de 1845, la historia (los primeros programas de historia son de 1846; y la inaugural generación de libros de texto, de poco antes) ocupan un seguro y confortable lugar en el programa educativo del Estado liberal, que troquela una resistente canon de conocimiento escolar. Un canon levantado sobre dos materias de enseñanza (*historia de España e historia universal*), que, unas veces juntas y otras separadas, se repiten en los planes de estudio una y otra vez, como la sucesión de las estaciones del año, enlazadas por el esqueleto cronológico de las edades. Sus huellas todavía son visibles en los libros de texto, mudos testigos de una repetición de uno y lo mismo. En su interior (y, entre otros restos vivos o inertes, en la caliginosa y nostálgica memoria de sus usuarios, docentes y discentes) pervive el armazón discursivo de unas determinadas relaciones entre conocimiento, poder y procesos de subjetivación. En el contexto de tales relaciones se efectúa, como una dimensión más de la creación del mercado nacional y el Estado burgués, la fabricación de una memoria común nacionalizadora, pues, como ya percibía Agustín Argüelles en las Cortes de Cádiz, «el Estado, no menos que de soldados que la defiendan necesita de ciudadanos que ilustren a la Nación; y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos».<sup>12</sup>

Precisamente el *código disciplinar* de la historia escolar reinscribe en su interior unas determinadas formas de saber que albergan un rocoso arquetipo historicista, compuesto de la función nacionalizadora de las conciencias y de una forma evolutiva occidentalista y linealmente cronológica.

---

12 Célebre discurso analizado por J. Álvarez Junco en su *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001, p. 134.

Un saber al servicio de la función productiva de conciencias a cargo del Estado, encargado de generar sujetos-ciudadanos dentro de la lógica de gobierno y encauzamiento de individuos y clases. Todos los estudiosos del tema han subrayado la función nacionalizadora de la educación histórica.<sup>13</sup> El profesor A. Novoa se refería a los libros escolares como «espejos del alma nacional»,<sup>14</sup> y, ciertamente, así es en todos los casos, pero en el de la historia no solo reflejan y devuelven una imagen, sino que también la crean, recrean y aumentan.

En fin, la historia escolar, que no era ni es un mero destilado o miniaturización de la historiografía de cada época, ayuda a extender una horma de memoria histórica que se asienta en una narrativa de hechos legendarios fundadores del ser nacional y que (lo que es más importante) se forja sobre un esquema interpretativo del flujo histórico como sustancia eterna y destino cierto. Una historia como desfile triunfal de los dominadores, de ayer y de hoy, que, como diría W. Benjamin, envuelve una despreciable empatía con los vencedores. En efecto, la tradición de la historia escolar alberga una densa, oscura y tramposa trama argumentativa que presenta lo dado como resultado inevitable del pasado y como garantía de lo porvenir merced a un singular pacto faústico entre el valetudinario providencialismo y la nueva idea burguesa de progreso. En el fondo, este tipo de histo-

---

13 Tempranamente, cuando el tema todavía no estaba de moda, se puso de relieve el carácter de la historia como asignatura ciudadana (Cirujano, Pérez Garzón et al., *Historiografía y nacionalismo español (1834-1868)*, Madrid, CSIC, 1985); después, el asunto, dado el *remake nacionalista* que invade a periféricos y centralistas, auténticos traperos de las identidades nacionales, las publicaciones sobre el tema se han multiplicado y babelizado. Dentro de la maraña de estudios, cabe citar por su alto interés los coordinados por S. Pérez Garzón (*La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000); el muy documentado ensayo de C. Boyd (*Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000), y dos artículos que resumen sendas tesis doctorales inéditas: el de P. Maestro («El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas», en J. J. Carreras y C. Forcadell, *Usos públicos de la historia*, Madrid, Pons/Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003, pp. 173-221) y el de R. López Facal («El nacionalismo español en los manuales de historia», *Educació i Història*, n.º 2 [1995], pp. 119-128). Y, con carácter general, el monográfico de la revista *Gerónimo Ustariz*. (*De la enseñanza de la Historia, Gerónimo Ustariz*, n.º 17/18 (2002), pp. 11-135).

14 En conferencia inédita pronunciada en 2005 en el curso de invierno de la Universidad de Valladolid, dirigido por el profesor A. Escolano y titulado *Currículo editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (publicado en Valencia, Tirant lo Blanch, 2006).

ria continuista y evolutiva,<sup>15</sup> recurre al dispositivo de las cuatro edades (antigua, media, moderna y contemporánea) para otorgar sentido y ubicación a la turba multifacética de hechos que se dirigen, como una flecha, hacia el blanco que es el presente. De modo que, en el código disciplinar de la historia, el presente desaparece, se trasmuta en consecuencia del pasado, en hegeliana desembocadura de la lógica de lo real, en cumplimiento de un ciego destino de perfección. Con ello, en cierta manera, se induce a aquello que Nietzsche llamara una suerte de admiración desnuda por el éxito y una adoración divina de lo dado.<sup>16</sup> En definitiva, es este tipo de memoria complaciente, agradecida y feliz la que ha quedado adherida al *código disciplinar* de la historia escolar desde su ya lejana constitución en el siglo XIX.

Una vez inventado, el *código disciplinar* exhibe una extraordinaria capacidad de supervivencia. Solo cuando se va imponiendo la nueva racionalidad del *modo de educación tecnocrático de masas*, fenómeno que en España se hace patente desde los años setenta del siglo XX, emergen, en el contexto de las reformas educativas de los últimos treinta años, algunos intentos de impugnación de los usos de Clío en las aulas. No obstante, por lo que sabemos, la crítica del vetusto *código disciplinar* ha resultado más verbal que real, de modo que la enseñanza de la historia sigue discurriendo, en la mayor parte de los casos, entre ilusiones y rutinas. Mutatis mutandis (lo nuevo es la escala del Estado de las autonomías y la consiguiente concurrencia de nacionalismos e historias nacionales), hoy como ayer subsiste y subyace en el currículo escolar la idea del pasado como legado cultural y nacional disponible, como depósito donde se encadenan sucesos responsables de nuestro presente. De esta forma, la escuela sería el recipiente donde se escancia, metamorfosea y desemboca, a través de los correspondientes agentes recontextualizantes (Estado, historiadores, etcétera) una memoria compuesta por retazos burocráticos, políticos, historio-

---

15 S. Citron («La historia y las tres memorias», en M. Pereyra (comp.), *La historia en el aula*, ICE de la Universidad de la Laguna, 1982, pp. 113-124) se ha referido reiteradamente en casi todas sus obras al mito de la continuidad histórica; por su parte, M. Foucault (*Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-Textos, 2004) ha criticado la historia continuista como metafísica y tradicional, a la que opone el antídoto de lo que denomina una *historia efectiva*.

16 F. Nietzsche, *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. [edición de Germán Cano], Madrid, Biblioteca Nueva, 1999, p. 111.

gráficos y sociales. Esta metamorfosis a la que se somete al pasado fosiliza en la institución escolar una memoria complaciente, paralizante, oficial y acrítica. En ella, el presente, entendido como lo que nos ocupa y preocupa, es, sin duda, el gran ausente.

Por tanto, en la enseñanza de la historia, antes y ahora, en todos los niveles educativos, el presente comparece como mera y ciega consecuencia del pasado. No obstante, en el campo de los historiadores profesionales se ha ido abriendo espacio institucional y público la llamada *historia del presente*,<sup>17</sup> que, como poco, pone en evidencia las limitaciones de los enfoques tradicionales al problematizar las periodizaciones, objetos y métodos más habituales. Por otra parte, como ya se ha dicho, desde plataformas de didáctica crítica como Fedicaria, se ha reivindicado la necesidad de practicar una enseñanza orientada hacia la explicación de los problemas sociales relevantes del presente. ¿Estamos ante un poderoso remedio contra la pertinaz ausencia del presente? ¿Es posible una convergencia entre las preocupaciones de los historiadores del presente y las inquietudes de los profesores que preconizamos una didáctica crítica fundada en postulados genealógicos? En las páginas siguientes trataremos de ofrecer una respuesta provisional a estos interrogantes, recurriendo para ello a una suerte de diálogo con la obra del historiador Julio Aróstegui, que, por las razones que se verán más adelante, representa un reseñable paradigma, a nuestro modo de ver, del alcance que esta nueva historiografía, más vinculada a los problemas del mundo actual, ha tenido para la reflexión didáctica y educativa.

---

17 En el año 2002 apareció el primer número de la revista *Historia del Presente*, promovida por la Asociación de Historiadores del Presente. De modo que la autonomía funcional de los historiadores, como desprendimiento del campo del contemporaneísmo, es ya un hecho al comenzar este siglo. Ello a pesar de que, salvo excepciones contadas, las estructuras departamentales persisten en los viejos anclajes. Sin duda, es todavía noticiable y excepcional la cátedra de Memoria del siglo XX, que ostenta J. Aróstegui en la Universidad Complutense de Madrid. No obstante, el despegue reciente de la historia del presente se ve y verá impulsada por la difusión de formas públicas de hacer historia, por el relativo auge de la historia oral y por movimientos como los de recuperación de la memoria histórica. El VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, celebrado en la Universidad de Zaragoza en 2002, podría considerarse un exponente de esa nueva sensibilidad más cercana a la actualidad. Véase, entre otras obras que abordan los *usos públicos de la historia*, el libro de C. Forcadell y otros (*Usos públicos de la historia y políticas de la memoria*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004).

## Significado e implicaciones didácticas de la historia del presente en la obra de Julio Aróstegui

Quien hoy ejerce de reputado historiador contemporaneísta, con un notable compromiso intelectual a sus espaldas y un acusado respeto por el oficio, ya tempranamente, en los comienzos de los años ochenta, despuntó como metodólogo en la Universidad de Salamanca, compatibilizando docencia en el IES Fray Luis de León de la misma ciudad, del que era catedrático y jefe del Seminario Didáctico. En esa vetusta universidad fue encargado de impartir cursos sobre «teoría». Posteriormente, Aróstegui dio el paso hacia la Universidad, y sus partidas de cartas cada vez se disputaron más lejos de sus primeras raíces.

Sea como fuere, de aquellos años queda ese poso teórico y especulativo que se iría transformando en obra posterior. Y además, desde 1984, su anterior experiencia como catedrático de secundaria empieza a manifestarse en forma de preocupación didáctica, a la que tendremos que referirnos más adelante con más extensión. Dejemos ahora señalado que ya la originaria indagación sobre el carlismo alavés hubo de inducir al profesor Aróstegui a una constante inclinación hacia el estudio de los movimientos sociales conforme al *régimen de verdad* del paradigma explicativo de la historia social. Sin embargo, el objeto de estudio que ocupará su ya dilatada carrera de investigador será la guerra civil. Sus numerosas aportaciones sobre este asunto alcanzan a grandes obras de divulgación o profundización monográfica. La más reciente *Por qué el 18 de julio... Y después* (Flor del Viento, Barcelona, 2006) fue publicada veinte años más tarde del cincuenta aniversario. Por otra parte, el tema del paso de la dictadura a la democracia será otra de sus preferencias historiográficas, no en vano, para utilizar sus conceptos, la guerra civil y la Transición constituyen las principales «matrices de tiempos nuevos» en las que puede fragmentarse el discurrir histórico de los españoles. Y, naturalmente, esos dos temas, como quien no quiere la cosa, conducen inexorablemente al objeto de más actualidad historiográfica y pública en España: la memoria y la historia, que aborda en «Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la guerra civil» (en J. Aróstegui y F. Godicheau, *Guerra civil. Mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006), y, asimismo, en un artículo de amplia divulgación en la revista

*Cuadernos de Pedagogía*, «Políticas de la memoria y revisionismo historiográfico», *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, 2006).

Ahora bien, a nosotros nos interesa destacar aquí dos ámbitos: el del teórico de la historia y el del proponente de una didáctica sometida a la férula de una teoría historiográfica. En realidad, para el fin que nos ocupa, su obra bien podría trocarse en tres partes que se relacionan en un todo unitario, a saber: un concepto (*Historia del presente*), una práctica (la historiografía) y una didáctica (derivada de las dos anteriores). El carácter epigonal, subsidiario y auxiliar de la didáctica parece, en verdad, *evidente de toda evidencia*. Pero vayamos por partes: en breve, la aportación teórica; y por más extenso, el itinerario de su preocupación didáctica.

Existen dos libros muy expresivos de su recorrido teórico, *La investigación histórica. Teoría y método*, (Barcelona, Crítica, 1995), y *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, (Madrid, Alianza, 2004); ambos convierten a Aróstegui, contra el empirismo reinante en la profesión de historiador, en uno de los más constantes y brillantes metodólogos y epistemólogos del panorama español. Su teoría de la historia es motivo cardinal para todo lo demás. Su manual universitario *La investigación histórica...*, que ha visto ya su segunda edición, constituye un clásico y representa, en cierta manera, la plasmación del empeño e impulso teórico de la generación de los cultivadores de Clío que se hizo en el postfranquismo con el poder universitario. Un impulso que se nutrió de un fondo marxista, que se soporta en una tradición de historia social, heredera de P. Vilar, J. Fontana y otros. Muy distinto del que hoy empuja a los cachorros que pugnan por conseguir desplazar de sus podios a los viejos maestros, recurriendo a discursos alternativos y pergeñando estrategias de sustitución teórica que toman como vestimenta legitimadora el *giro lingüístico* de las ciencias sociales. Véase, por ejemplo, el libro de Jesús Izquierdo Martín y Pablo Sánchez León, *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros* (Madrid, Alianza, 2006), donde se sostiene una acerada crítica de las interpretaciones sociales del conflicto y, a cambio, se postula una concepción postestructuralista y subjetivista de la historia, ya que, según los autores, «no dejamos de redescubrir el pasado con nuevos relatos» (ib., p. 84). Juicio, por lo demás, poco conmovedor y de trascendencia escasa. La crítica del nuevo «régimen de verdad» de los historiadores sociales ya consagrados que atacan los dos jóvenes historiadores «postsociales» no debiera hacernos

olvidar que, a fuer de foucaultianos, los paradigmas historiográficos alternativos también constituyen discursos con pretensiones de verdad y, por tanto, inmersos en la relaciones de poder-saber.<sup>18</sup>

Por su parte, el discurso arosteguiano, en sus incursiones epistemológicas, se mantiene dentro de las coordenadas de un pensamiento que bien podríamos tildar de *fuerte*. La historia, por su bagaje, afirmará una y otra vez, es una ciencia. Pertenece a la familia de saberes científicos, que poseen, por sus formulaciones y contextos de investigación, una naturaleza que los separa y distingue de otros tipos de conocimientos. Es, además, una ciencia social.

No hay dificultad en admitir, naturalmente, que hay un método historiográfico en sentido estricto, que es el que da su carácter propio a la disciplina de la historiografía, pero que «método histórico», como hemos visto, es, en realidad, una práctica metodológica que, aún de forma bastante desvirtuada, aplican otras ciencias sociales en sus investigaciones.

[...]

Uno de los mayores problemas en la construcción de nuestra disciplina procede precisamente del erróneo enfoque que ha considerado durante mucho tiempo, y sigue considerando, que la «historia» (la historiografía) es una forma de conocimiento *sui generis*. Ello quiere decir que el conocimiento histórico es una forma específica de conocer, que no puede ser encuadrado dentro de la ciencia, de la filosofía o de otra forma de conocimiento establecida, que es una forma de conocimiento aparte, de la misma categoría, que esas otras.

[...]

Por nuestra parte, hemos insistido a lo largo de todo este texto en que la historiografía, el conocimiento de la historia, se encuadra, sin ninguna duda, dentro del conocimiento social [...], que lo histórico es un atributo de lo social [...], que hay un método específico de la historiografía, pero no *sui generis* (J. Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 1995, pp. 302-305).

En suma, la teoría unitaria de la ciencia se suma a la tradición marxista y a eso que se suele designar como paradigma social, componiendo los ingredientes fundamentales de su discurso metodológico. Repárese en

---

18 Cada cual es criatura intelectual de sus lecturas. La simplicidad ha sido uno de los principales usos de Foucault por los partidarios de dar un «giro culturalista» a la explicación histórica. Que estos dos enardecidos historiadores aludidos citen una sola obra (y menor) de Foucault y, para más sorpresa, en inglés, resulta ciertamente expresivo. Como es bien sabido, prácticamente la totalidad de la obra más consistente del pensador francés ha sido tempranamente (si se compara con otros autores de peso) vertida a la lengua de Cervantes.

que su postulación de una ciencia *dura* de la historia y su natural integración en el seno de las ciencias sociales se enfrenta a ciertas defensas (gremiales) educativas de la historia como saber escolar específico (para evitar lo que Valdeón llama «magma de las ciencias sociales») y, además, aporta algo para nosotros mucho más importante, a saber: «que lo histórico es un atributo de lo social», es decir, que el postulado fedecariano de *pensar históricamente* (tomado de P. Vilar) es consustancial al hecho de pensar lo social, y, añadimos nosotros, de pensarlo, si practicamos el método genealógico, críticamente. Por otro lado, su distancia respecto de eso que se llamó *historia total* y su apuesta contra la *historia-periodo* (contra el pertinaz trazo cronológico de las edades), que desarrolla en su *Historia vivida...* (que, publicada en 2004, supuso su segunda gran obra de reflexión metodológica) convierten a Aróstegui en punto de referencia muy aconsejable e imprescindible, pero insuficiente, a la hora de imaginar y formular los supuestos teórico-prácticos de una didáctica crítica.

Y las insuficiencias y ausencias radican en que, pese a la distancia del pensamiento vulgar del gremio de historiadores en lo que se refiere al valor de la disciplina como ciencia y como instrumento de educación, persiste, bajo otra forma, una ilusión epistemológica que reduce la didáctica a una suerte de *ancilla historiae*.

Para comprender bien las derivaciones didácticas del pensamiento de nuestro historiador es preciso imaginar y tener en cuenta dos asuntos trascendentales: su propio origen como profesor de instituto y su ruptura con las convenciones cronológicas y temáticas de sus colegas contemporaneístas. Gracias a estas últimas ha sido capaz de propugnar una historia del tiempo presente, una historia vinculada a los problemas y preocupaciones de la actualidad, lo cual, como es obvio, engarza con los dos postulados de partida de una didáctica crítica que formulamos en su día en la revista *Con-Ciencia Social*: problematizar el presente y pensar históricamente.<sup>19</sup> La huella de su pasado como catedrático de instituto, como perteneciente a una especie que, en su *ethos* más genuino, ya se iba diluyendo a finales de los sesenta (en plena transición corta entre modos de educación), ha dejado un poso de interés, preocupación y, acaso (por

---

19 R. Cuesta, «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedecaria», *Con-Ciencia Social*, n.º 3 (1999), pp. 70-97.



lo que sabemos), de cierta nostalgia, que se refleja en la frecuentación y participación animosa en debates, cursos y otros acontecimientos de este estilo que sitúan a la enseñanza de lo histórico en el centro de interés temático.

Nuestro colega fedecariano A. Luis Gómez, en su libro *La enseñanza de la historia ayer y hoy* (Sevilla, Diada, 2000), con su habitual impaciencia por cazar y disecar todas las mariposas posibles, siguió la pista didáctica de Aróstegui entre 1984 y 1999. Allí nos cuenta como muy pocos especialistas han resaltado su importancia en el campo de la didáctica. El lector interesado podrá hallar en esa obra cumplida descripción de la trayectoria de nuestro historiador metido a didacta. Ya entonces percibía A. Luis que se manejaba «un entendimiento demasiado reduccionista y adjetivado de la didáctica respecto a la ciencia referencial, que (añadía) no está a la altura de sus reflexiones historiográficas» (ib, p. 64), lo que es cierto. Al escribir el ya citado libro *Clio en las aulas*, R. Cuesta explicaba el contexto intelectual, educativo y político en que se formularon los nuevos discursos que pretendían revisar el *código disciplinar* de la historia. Cuando Aróstegui hilvana sus iniciales propuestas de enseñanza de la historia durante los años ochenta, en plena euforia reformista, primero en forma espontánea y luego más dirigida desde el Estado, se estaba forjando, desde distintos lugares sociales (la Universidad era uno de ellos; pero muy desde lejos) lo que hemos llamado una doble ilusión: epistemológica y psicológica. En virtud de ambas ilusiones, de factores sociopolíticos que no son del caso y de las leyes no escritas de la institución escolar, el reformismo educativo y, dentro de él, la renovación de la enseñanza de la historia devinieron una mera reformulación de ideas sin casi incidencia sobre las aulas. Fuera de estas, discursos renovadores; dentro, rutinas.

Pues bien, las propuestas de Julio Aróstegui se integran dentro de esas ilusiones epistemológicas, por más que su grado de elaboración y poder de sugerencia todavía estén vigentes. Hasta el punto de que el propio autor y su atento recensionista, Alberto Luis, opinan que su validez está por demostrar; o sea, que el problema reside en que nadie ha realizado el experimento de llevarlas a la práctica. Aquí, como tantas veces ocurre, la prueba de la práctica se presenta como legitimadora de la división social del trabajo intelectual y abona, una vez más, el imperio del idealismo pedagógico.

Por tal se ha de entender la pretensión de cambiar la institución escolar por el efecto taumatúrgico de la existencia de buenas ideas y buenos docentes capaces de aplicarlas («aplicárselas» en la cabeza de sus alumnos). La ilusión epistemológica consiste en conceder a una ciencia renovada (en este caso, la historia) una omnipotencia performativa en virtud de la cual el remozamiento de un saber es eficaz por sí mismo, siempre que tenga a su disposición intermediarios capaces de recontextualizarlo o transponerlo (como dirían los partidarios de la teoría de la transposición didáctica). A tal punto conduce el desconocimiento de la anatomía del *código disciplinar* y la insalvable diferencia existente entre el lugar de producción del conocimiento académico y el lugar de generación del conocimiento escolar. Este es siempre original, complejo, y está recontextualizado en virtud de una delicada alquimia que historiadores y didactas a menudo ignoran. En aquel tiempo, Aróstegui no fue una excepción; nosotros tampoco.

En efecto, la ilusión epistemológica no fue patrimonio de ninguna persona o grupo. Nosotros mismos, por ejemplo, desde el grupo Cronos, en los años en los que nuestro historiador planteaba sus primeras derivaciones de lo que entonces llamaba *historia reciente* (y hoy llama *historia del tiempo presente*) andábamos poniendo en práctica una programación de la Historia de España de tercero de BUP que mereció en 1985 el I Premio Giner de los Ríos a la innovación educativa. Cronos apostaba entonces por aplicar el marco conceptual del materialismo histórico a las grandes fases de la historia de España; Aróstegui, en 1984, en los I Coloquios de Didáctica de la Geografía e Historia en Extremadura defendía que «la didáctica de la Historia es, en su significación fundamental, función del estado mismo de la historiografía» (*La enseñanza de la historia...*, p. 63). Y, claro, ante la crisis de paradigmas que se mostraba con toda amplitud en los años ochenta, proponía como fármaco la explicación histórica desde el presente: una suerte de historia regresiva. Tal invitación, como ya vimos, no carecía de precedentes y tenía poco de «nueva», pero, lanzada a un gremio profesional obsesionado con la lógica diacrónica tradicional y atrapado en el mito de la continuidad histórica, sí resultaba, a la sazón, un tanto escandalosa y provocativa.

La novedad residía en que la proposición didáctica se apoyaba en una variedad historiográfica que su autor llamaba *historia reciente*, una suerte de forma de hacer historia del presente y de la cotidianeidad que preten-

día superar el viejo armatoste de las edades y eras. Estas ideas de 1984 se han ido matizando, aunque manteniendo su armazón inicial, hasta ahora. En 1989 se difundió y amplió el eco de estas ideas en el libro de editorial Laia, coordinado por J. Rodríguez Frutos, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, y más tarde, su reflexión didáctica se enriquecía en un sugerente artículo de no fácil localización (J. Aróstegui, «¿Qué historia enseñar? *Apuntes de Educación*, Ciencias Sociales, n.º 17, 1985, pp. 2-7). Tal enriquecimiento corrió paralelo a su producción teórica como acreditado metodólogo y como uno de los escasos historiadores que no sucumbieron a las llantos jeremías que, con motivo de la primera reforma de las enseñanzas medias, entonaron gentes como el profesor F. Rodríguez Adrados, máximo exponente del discurso apocalíptico sobre el fin de las humanidades, o J. Valdeón, adalid más visible de los males acarreados por el «fin de la historia», disuelta, según él, en el hirviente magma de las ciencias sociales...

No obstante, en todo momento, el discurso arosteguiano se mantuvo fiel a sus orígenes: su concepción didáctica adquiere la cualidad de subproducto y persiste inserta en una trama argumentativa meramente derivativa de su reflexión historiográfica y de su atalaya de saber-poder académico. Su pensamiento histórico alcanza su más alta cota con la publicación de su libro *La historia vivida. Sobre la historia del presente* (Madrid, Alianza, 2004), y con la posterior creación de una cátedra específica bajo el marte de *Memoria Histórica del XX*. En estos últimos años, malos para la lírica e infames para la didáctica crítica, se consagra como especialista en la guerra civil, en la Transición y en la memoria histórica generacional de estos dos acontecimientos fundadores, según su acertada opinión, de nuestra realidad actual.

En su obra *La historia vivida...* se afinan los instrumentales conceptuales y se sustituye la idea de *historia reciente* por la de *historia del presente*. Se trata de un libro muy ambicioso, quizás demasiado, donde la erudición ensayística se mezcla con sugerencias de gran perspicacia, pero también con innecesarios sarpullidos de ocurrencias adobadas con un cierto afán citatorio y con dudosas excursiones orteguianas al campo de las generaciones. El texto se divide en dos partes: en una se justifica y explica la teoría historiográfica que comporta la historia del presente; en la segunda se pretende ilustrar cómo hacer historia del presente. El resultado es, sin

duda, interesante y muy digno de estima, pero, como no podía ser menos, muy desequilibrado y desigual, pues el producto terminado exhala a veces el aroma de una incompleta mixtura de historia mundial con gotas de ensayismo sociológico vulgarizado.<sup>20</sup>

Pero ahora, lo que nos importa es, más que los logros efectivos de lo que aporta en la práctica historiográfica la *historia del tiempo presente*, la densidad metodológica del propio concepto, del que el propio autor realiza una muy documentada génesis señalando los paralelismos y matices diferenciales con otros como *historia inmediata*, *reciente*, *actual*, *fluyente*, *coetánea*, y con tradiciones historiográficas como las de la Contemporary History, la Current History o la Zeitgeschichte. Sin duda, como señala, el contexto de formulación de tales conceptos se alimenta de las investigaciones dedicadas al estudio de la Segunda Guerra Mundial, y en su trastienda contiene la voluntad de explicar lo muy difícilmente explicable, lo casi inexplicable: la barbarie y los desastres acaecidos en el siglo xx. Pero los precedentes más claros del modelo historiográfico que defiende Aróstegui se encuentran en Francia (en F. Bédarida, en P. Nora...), donde ya en 1978 toma cuerpo oficial el Institut d'Histoire du Temps Présent.

Como advertía M. Foucault en uno de sus ensayos más lúcidos, *La verdad y las formas jurídicas*, la verdad posee una doble historia: interna y externa. La verdad interna del concepto historia del tiempo presente o historia del presente alude a un proceso de depuración lógica que, entre otros aspectos, trajo la superación de la idea de *historia-periodo*.

Ha tardado mucho en gestarse y difundirse la idea de que la «historia-periodo» puede y debe ser superada y, lo que es más importante, que no constituye una categorización imprescindible de lo historiográfico. Pocos historiadores tomaron realmente en serio que el verdadero tiempo presente no puede ser entendido como un periodo más, en este caso el que correspondería al mundo posterior a 1945 (J. Aróstegui, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Alianza, Madrid, 2004, p. 22).

Pero la historia de la verdad, a diferencia del molde «progresista» al uso, no consiste solo en progresivas «superaciones» de lo anterior o descubrimientos hasta entonces inéditos. La verdad posee también una cara

---

20 Una empresa preliminar y colectiva de ese estilo ya se puede vislumbrar en *El mundo contemporáneo: historia y problemas* (Barcelona, Crítica, 2001).

externa: los juegos y estrategias de poder que manejan los detentadores oficiales del saber. La introducción en la España de los noventa de este tipo de historia tiene que ver con una cierta quiebra del consenso ficticio y táctico sobre nuestro reciente pasado, especialmente de esa *matriz de tiempos nuevos*, parafraseando una vez más al propio autor, que es la Transición. Pues, en efecto, como él mismo reconoce, «los límites temporales de una historia del presente son el resultado de una decisión social» (J. Aróstegui, *La historia vivida...*, p. 27). Pero esa sociología de la verdad, esa naturaleza externa de la verdad, debe ir acompañada del hecho indubitable de que el discurso de la historia del presente, en tanto que propuesta de historiografía específica y nuevo modelo historiográfico, busca abrirse paso en la maraña de relaciones de poder que se complican en las redes del poder académico, y, por tanto, no solo, como dice nuestro historiador, es un modelo en construcción conceptual, sino también en construcción institucional. La creación de una cátedra ad hoc y el surgimiento de un entramado de encuentros, sociedades, revistas y otras iniciativas (como pudiera ser una cierta estrategia de colonización de la educación secundaria por formas diversas de historia oral) muestran a las claras que, con las dificultades propias de un saber emergente, la historia del tiempo presente comparece como un paradigma que compite en el mercado de los saberes del poder historiográfico establecido. Por más que, como reconoce el propio Aróstegui, la *historia del presente* no sea sino la transcripción historiográfica de la categoría *historia vivida* y, como tal, todavía constituya «un objeto peculiar, cada vez más frecuentado últimamente y, sin embargo, poco conocido aún, rodeado todavía de algo en balbuceo» (ib., p. 11).

A nadie se le oculta el interés, el futuro y el potencial educativo de esta nueva historia, que maneja conceptos tan fructíferos como *historia del presente* o *historia vivida*, por más que Aróstegui se muestre incapaz de superar la concepción meramente derivativa o refleja —transpositiva, al final— de la didáctica. Y por más que siga instalado en la ilusión epistemológica, en una ilusión, eso sí, cada vez más refinada. Frente a todo ello tenemos necesidad de ofrecer, más allá de los sueños de la razón historiográfica, otra manera de relacionar el presente con la didáctica de la historia. Esta otra mirada es la que venimos catalogando aquí y en otros lugares como *genealógica*, y que consiste en «activar la carga de pasado que está presente en el presente» (R. Castel, «Presente y genealogía del presente.

Pensar el cambio de forma no evolucionista», *Archipiélago*, n.º 47 [2001], p. 71), y, como principio heurístico, en contemplar siempre ese presente con los ojos problematizadores del pensamiento crítico.

## La genealogía: una historia del presente muy especial

Una didáctica que se postule como crítica implica una racionalidad no meramente instrumental. El afán emancipatorio, ese interés que Habermas alcanzaba a vislumbrar como constitutivo del conocimiento social, guía nuestra definición de la didáctica como actividad teórico-práctica dentro de las políticas de la cultura. En congruencia con ello, *el presente del futuro*, parafraseando el dicho agustiniano, es la esperanza de un mundo mejor. Horizonte que, si se medita bien, poco o nada tiene que ver con la pretensión de institucionalizar, legitimar y dar carta de naturaleza a un nuevo saber (poder). De ahí que las aportaciones de los profesionales de la historia del presente sean utilizadas por nosotros de manera muy libre, y hasta podría decirse que oportunista, como los organismos vivos que parasitan otros.

La didáctica crítica que propugnamos se alimenta, en efecto, de un elenco de fuentes intelectuales muy variadas. Una de las más reiteradas e importantes, que mantiene no pocas concomitancias con la historia del presente, es, por cierto, la genealogía. Por tal entendemos un conjunto de ideas-fuerza tomadas de la lectura interesada y selectiva de autores como F. Nietzsche o M. Foucault. Este último, en 1984, en vísperas de su muerte, se refería principalmente con sencillez y claridad a lo que había sido frecuente objeto de sus preocupaciones: «parto de un problema en los términos en que se plantea actualmente y trato de realizar su genealogía. Genealogía quiere decir que analizo el problema a partir de una situación de presente» (*La verdad y las formas jurídicas*, p. 67). Ahora bien, esa situación de presente está mediada por un diagnóstico crítico de la actualidad, por una suerte de premisa de procedimiento, una especie de negatividad metódica que hace del genealogista un portador de perspectiva interesada y situada. Su mirada no puede dejar de ser la del impugnador de las verdades dadas que recurre a la historia como «ácido que corroee los pretendidos universales de la experiencia al mostrar su contingencia y mutabilidad» (F. Vázquez García y A. Moreno Mengíbar, *Sexo y razón. Una genealogía*

de la moral sexual en España (siglos XVI-XX), Barcelona, Akal, 1997, p. 13). Esa implacable voluntad de corrosión y destrucción de universales socialmente aceptados se remonta a F. Nietzsche, el más insigne y explosivo pensador de la sospecha, quien realiza, en algunas de sus más memorables obras (como *Genealogía de la moral*, o *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*, o *Humano, demasiado humano*) una problematización no moral de la moral. Así nace la genealogía, como una arma crítica que indaga sobre las condiciones originarias de los prejuicios y creencias del presente, de modo que, como se hace en *Genealogía de la moral*, quede en entredicho el valor mismo de los valores (F. Nietzsche, *Genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1982, p. 23) y se viaje con nuevas preguntas en el zurrón y nuevos ojos al recóndito país de la moral realmente vivida. Tal país, nos dice Nietzsche, resulta un descubrimiento, pues el origen y emergencia de las cosas más sagradas nacen de las necesidades más mezquinas y pequeñas. Solo que, de tanto ver sin mirar con ojos atentos, las ideas morales han tomado la forma de verdades, y lo que tuvo un origen y una procedencia contrarios a la razón pasa hoy por racional de tanto que se empararon y embebieron de racionalidad.

Racionalidad restrospectiva. Todas las cosas que viven mucho tiempo se han impregnado paulatinamente tanto de razón que parece inverosímil pensar que su procedencia sea insensata. ¿Acaso no se siente esa exacta historia de una génesis como algo paradójico u ofensivo? ¿No contradice en el fondo el historiador continuamente? (F. Nietzsche, *Aurora. Pensamientos sobre los prejuicios morales*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 67).

A menudo, los historiadores y otros intelectuales interesados en lo histórico no han comprendido que en todo afán genealógico reposa una crítica histórica de la razón desde la razón,<sup>21</sup> una crítica moderna de la modernidad, pues, en cierto modo, pensadores como F. Nietzsche, completan y llevan más allá el proyecto ilustrado de la Ilustración. De modo que simplifican burdamente aquellos historiadores del pensamiento que sitúan la obra del filósofo alemán en la peligrosa pendiente que llevaría al asalto de la razón desde el irracionalismo finisecular. Es más cierto que «la

---

21 Varios autores insisten, con acierto, en esta idea; por ejemplo, J. Higuera (*Michel Foucault. La filosofía como crítica*, Granada, Comares, 1999), o G. Cano («Descensus ad inferos. El inicio de la trasvaloración moral en *Aurora*», en F. Nietzsche, *Aurora*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000). No obstante, el canon progresista, de arraigada tradición marxista, suele abominar de tan explosivo y atormentado pensador.

crítica de la moral no supone necesariamente ni la destrucción del elemento crítico ilustrado de la moralidad ni el repudio de todo lo anterior [...] [Supone] un análisis genealógico-histórico de los límites que se nos imponen, así como la posibilidad de transgredirlos» (G. Cano, «*Descensus ad inferos*. El inicio de la transvaloración moral en *Aurora*», p. 37). La genealogía, en efecto, es pensamiento que se sitúa en los límites del pensamiento, es un pensar que desestabiliza el conocimiento y que pone las verdades bajo sospecha practicando una especie de método de sistemática duda acerca de las evidencias más evidentes.<sup>22</sup>

En todo caso, la incursión nietzscheana en las trazas del pasado no pretende ni implica, obvio es casi recordarlo, sustitución del trabajo profesional de los historiadores. Su método resulta inconmensurable en relación con el método de los historiadores en tanto que corporación que ha consensuado su correspondiente régimen de verdad. Es otra cosa, porque, como demuestra la tradición posterior a él mismo, la genealogía es un saber que no tiene lugar institucional, es un saber flotante y polimorfo que se nutre, al tiempo que se enfrenta, de otros conocimientos más institucionalizados. Esa desubicación del árbol de los saberes y de las fronteras de las disciplinas, constituye una virtud, pues convierte a la genealogía, a nuestro parecer, en una metodología transdisciplinar, ágil y flexible, capaz de superar la rigidez de los campos académicos tradicionales.

Ocurre a veces en la historia de las ideas que un texto se cruza en el camino de otros textos y efectúa una labor hermenéutica decisiva, de modo que, desde ese punto y hora, todo cambia y ya nada queda igual. Sin duda es el caso de uno de los ensayos más celebrados de Michel Foucault, que lleva por título *Nietzsche, la genealogie et l'histoire*. Escrito en 1971 en homenaje a Jean Hyppolite, existen varias versiones en castellano (La

---

22 Para poner dos ejemplos de sendas investigaciones paradigmáticas en España. P. Trinidad, en su obra *La defensa de la sociedad. Cárcel y delincuencia en España* (Madrid, Alianza, 1991), siguiendo la huella de la señera obra de M. Foucault, *Vigilar y castigar*, desmonta la idea de la cárcel y el encierro como forma «natural» del castigo y explica las sucesivas racionalizaciones y prácticas que nos han hecho interiorizar como verdad indiscutible una realidad histórica contingente. Por su parte, F. Vázquez y A. Moreno, en *Sexo y razón. Una genealogía de la moral...*, tratan de desmontar lo que denominan «el sueño dogmático de la razón sexológica», en virtud del cual la sexualidad se concibe como una realidad preexistente (biológica y natural) a su propia historia. En fin, dos buenos ejemplos de cómo hasta las cosas más insensatas se embeben de razón y comparecen como evidencias de sentido común y reglas universales de comportamiento.



Piqueta, Madrid, 1992, o Pre-Textos, Valencia, 1988-2004). En él se realizaba una lectura sumamente creativa (y, por tanto, discutible) a partir de algunos textos-clave del atormentado pensador alemán. Desde entonces, esta lectura funda de manera expresa una interpretación en clave genealógica del controvertido y paradójico legado nietzscheano, y levanta un orden argumentativo que da cuenta de las razones metodológicas existentes tras la obras foucaultianas que, como la seminal *Histoire de la folie à l'âge classique* en los tempranos años sesenta, presentan una faz más histórica. Poco después, la formulación implícita del modelo genealógico de análisis se desarrolla espléndidamente en profundidad con *Surveiller et punir* (1975) e *Histoire de la sexualité* (1976). Un largo rastro de trabajos, primero en francés y más tarde en inglés, dan continuidad a la tradición genealógica.<sup>23</sup>

---

23 Por supuesto, existe ya una notable nómina de autores que se ocupan del modelo de análisis genealógico en España y en otros países de lengua española. Destaca, sin duda, la tarea de reflexión, traducción y divulgación que Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, profesores de la Universidad Complutense de Madrid, han realizado desde la colección Genealogía del Poder de la editorial madrileña La Piqueta. Ellos mismos se cuentan entre quienes mejor han repensado las bases metodológicas foucaultianas (véase su aportación en *Genealogía y sociología*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1997, que también se reproduce en la primera parte del libro de J. Varela, *El nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio del poder entre los sexos*, Madrid, La Piqueta, 1997), y quienes, con diversos trabajos de investigación empírica, como el inmediatamente citado de Varela, o los de ambos sobre la escuela (*Arqueología de la escuela*, La Piqueta, 1991), sobre los códigos médico-pedagógicos (*Las redes de la psicología*, Madrid, Libertarias, 1994) o las conductas desviadas (*Sujetos frágiles. Ensayos sobre sociología de la desviación*, México, FCE, 1989; *Locos y miserables*), por citar algunas. La concepción genealógica de estos dos sociólogos trata de rescatar una imagen genealógica de los clásicos de su ciencia de referencia (C. Marx, É. Durkheim, M. Weber o N. Elías), que se nos antoja un tanto forzada. Cosa distinta es que esos autores sean imprescindibles para pensar la sociedad, como también ayudan otros continuadores de la obra de Foucault. Es el caso de la dilatada e interesante obra del filósofo Francisco Vázquez García, que además de la citada *Sexo y razón...* posee un elenco muy valioso de escritos en torno al significado de Foucault como historiador. La aportación del historiador del derecho Pedro Trinidad Fernández, en su momento, sirvió para calibrar la valía del método genealógico aplicado a la formas de castigo penal mediante prisión entre los siglos XVIII y XX. En el campo más general del derecho se puede mencionar el trabajo de Jesús I. Martínez García (*La imaginación jurídica*, Madrid, Dykinson, 1999), y en la historia de la medicina, siguiendo una estela académica de primer orden, cabe destacar, entre otros, aportaciones del investigador del CSIC Rafael Huertas (*Los laboratorios de la norma. Medicina y regulación social en el Estado liberal*, Barcelona, Octaedro, 2008). Por nuestra parte, desde la colección Historia, Educación y Crítica, de editorial Octaedro, estamos dando cabida a contribuciones genealógicas hispanas, como pueden ser las del citado profesor R. Huertas, autor de un capítulo de este libro, o la del profesor de educación secundaria José Benito Seoane (*El placer y la norma. Genealogía de la educación*

El propio M. Foucault presentará parte de su obra como una genealogía de la verdad y del poder (en realidad, su itinerario intelectual transcurre sucesivamente por una arqueología del saber, una genealogía del poder y una historia de las tecnologías del yo y de las formas de sujeción del sujeto). En el fondo, la genealogía persigue y fomenta una búsqueda del origen como surgencia y emergencia de las cosas dichas sobre el mundo, una áspera mirada de las prácticas sociales y discursivas carente de complacencia de ninguna clase y más allá de los valores.

Ahora bien, si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia más bien que de añadir fe a la metafísica, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay otra cosa bien distinta: no un secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella...

---

*sexual en la España contemporánea*, Barcelona, Octaedro, 2006), que se inscribe en el *Hinterland* filosófico impulsado por el mencionado Francisco Vázquez García, catedrático de la Universidad de Cádiz. En el mundo hispanoamericano descuella el núcleo argentino de I. Dussel y E. Caruso (*La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana/Argentina, 1999). La primera de ellas esboza una aproximación interesante, aunque un tanto abstrusa, al método genealógico en «Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre el uso de la genealogía», *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XV, n.º 37 (2003), pp. 11-32, Universidad de Antioquia; en el contexto hispanoamericano parece como si la llegada del filósofo francés procediera de la mano de la moda y el «abuso de Foucault» que en la última década se ha generado en la universidades estadounidenses. Un abuso que consiste en hacer de la genealogía una jerga esotérica para iniciados.

Nosotros mismos, dentro del Proyecto Nebraska, ensayamos el uso de categorías foucaultianas (y otras que no lo son en absoluto) a fin de comprender mejor la historia de la educación y de la profesión docente en España. Véanse, por ejemplo, las dos investigaciones más recientes, en forma de tesis doctorales, la ya citada de Juan Mainer (*Sociogénesis de la Didáctica...*) y la de Julio Mateos (*La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*, tesis doctoral defendida en la Universidad de Salamanca, 2008). Existe, pues, un interesante hilo genealógico hispano, que se encuentra inserto en las aporías de la perspectiva genealógica. Esta, como no se cansa de señalar R. Castel, padece de dos graves dificultades, a saber: cómo localizar con precisión el origen de los problemas que se eligen y hacer una peridización no evolucionista de ellos. Desde luego, cuando, por ejemplo, se buscan los orígenes del dispositivo de feminización en la Edad Media, nos parece una concesión a lo casi intemporal. A todo ello se suma una paradoja muy foucaultiana: cómo dar cuenta de la dinámica social sin considerar vector coactuante (junto al poder y el saber) a las relaciones materiales de producción. Ahí, muy probablemente, la teoría de la acción y de los campos de P. Bourdieu y su concepción genética de la vida social pueda ser cara complementaria y, a veces, pieza de recambio de las excesivas generalizaciones a las que conduce la genealogía. Eso, al menos, pensamos en el Proyecto Nebraska. Decía el padre Feijoo que «para ser historiador es menester ser más que historiador»; pues bien, decimos nosotros, para ser genealogista, conviene no olvidar tampoco el oficio de historiador.

[...] Lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada de su origen, es su discordancia con las otras cosas, el disparate.

*La historia también enseña a retirarse de las solemnidades del origen* (M. Foucault, *Nietzsche, la genealogía y la historia*, Pre-textos, Valencia, 2004, pp. 18-19).

Esta suerte de carcajada homérica sobre las apariencias de las cosas encierra todo el potencial de tragedia albergado en nuestro mundo, pero es, además, un principio de procedimiento radical inspirado en la trasvaloración de todos los valores y en la crítica del esencialismo, que como ya señalamos, Nietzsche practicó en varias de sus obras. Se diría, parafraseando a Ortega, que, en cierto modo, las cosas no tienen esencia y sí historia. La crítica nietzscheana de la moral como tartufería, como invención al servicio del poder, invita a una historización crítica de los valores del presente, a una problematización de nuestra actualidad. De esa forma, la genealogía es ciertamente una historia del presente, pero no cualquier historia del presente... Desde luego, nada tiene que ver con la idea de reconstruir el pasado a la luz del presente que propugnaría un presentismo desprovisto de carga crítica. Y poco o nada tiene que ver con la historia regresiva que J. Aróstegui proclamara ya en 1984, ni con ninguna operación de practicar una historia evolucionista o continuista al revés (caminando desde el presente al pasado).

La genealogía, así vista, contiene todo un programa de conocimiento y toda una metodología para el ejercicio de la crítica del presente. Nosotros, que somos aficionados y practicantes de este género, pero que no gustamos de ortodoxia alguna, nos atrevemos a sintetizar y sugerir los siguientes aspectos inherentes o derivados de lo que entendemos por mirada genealógica:

- Es una crítica histórica de las razones de la razón desde la razón.
- Es una crítica de los regímenes de verdad que configuran cuerpos de conocimiento científico desde la posición de que todo conocimiento es una construcción social.
- Es una crítica de la filosofía del sujeto autosuficiente de la razón moderna y las teorías de la acción que le son anejas. El sujeto se constituye y destruye (se disocia) en el mismo proceso de conocimiento.
- Es una crítica de la historia como memoria, como reminiscencia platónica. La historia es una contramemoria que, como gustaba decir W. Benjamin, pasa el cepillo a contrapelo.

- Es una crítica de la historia continuista, de la idea de progreso y de la concepción de los histórico como un tiempo uniforme y vacío sobre el que se representa un destino fatal. Es, pues, un antihegelianismo (tanto del hegelianismo idealista como de la versión materialista del marxismo).
- Es una crítica del presente; no es solo una historia desde el presente. El genealogista practica la dialéctica negativa al estilo de la escuela de Fráncfort y mira hacia el pasado no para capturar el origen del hoy, sino para desentrañar la procedencia y la emergencia (a veces ello se capta con la etimología) de los engaños del presente.
- Es una crítica de la historia continuista y totalizadora que presta atención a las rupturas, a las contingencias, a las discontinuidades, a la gente y asuntos sin importancia para el poder.
- Es una crítica de la reificación, de la naturalización del presente.
- Es, en suma, una crítica de las razones del poder y de nosotros mismos. Adorno recomendaba pensar contra nosotros mismos, y el propio Nietzsche sabía muy bien que, a veces, el saber, como el escorpión, tiene que volver el aguijón contra sí mismo.

Así pues, la historia de presente inspirada en la genealogía es una suerte de ontología de la actualidad y de nosotros mismos, que buscamos escuchando el ruido de la historia y practicando la heurística de la sospecha.<sup>24</sup> Ni que decir tiene que los planteamientos de Julio Aróstegui nos ayudan en la tarea de pensar una didáctica crítica, pero no de manera que satisfaga todas nuestras exigencias.

La problematización del presente, en realidad, aparece como postulado central y como contenido sustancial de una didáctica crítico-genealógica. Admitir los atributos de crítica y genealógica como propios de una didáctica de la historia supone, en primer término, quebrar el primado de

---

24 Aunque M. Foucault, y menos aún F. Nietzsche, nunca se entretuvieron en dejar solucionario alguno sobre cómo escribir trabajos genealógicos, estos poseen un aire inconfundible, como puede comprobarse ya en los prólogos de cualquiera de las obras citadas en la nota en donde dábamos noticia de algunas investigaciones hispanas de esa estirpe teórica. Ese «reconstruir río arriba», que señala R. Castel en *La metamorfosis de la cuestión social* (Barcelona, Paídos, 1997), comporta, como ya señalamos, no pocos problemas, pero también abre un cúmulo de sugerencias no solo para el campo de la investigación, sino también para el de la educación.

las disciplinas académicas (también de una supuesta nueva disciplina sobre el tiempo presente) en beneficio de la relevancia social de los asuntos elegidos como objetos de aprendizaje. De modo que se propugna la ruptura con la fosilizada herencia del *código disciplinar* construido en el modo de educación tradicional elitista y reinventado en la educación de masas. En suma, una didáctica genealógica requiere una intervención comprometida y consciente frente a las fuerzas dominantes que gobiernan las regulaciones curriculares que embuten el conocimiento en moldes culturales y disciplinares academicistas ajenos al mundo real y deliberadamente jerárquicos y segregadores.

Ello requiere, como hemos ensayado reiteradamente en Fedicaria, establecer nuevos criterios de selección, organización y secuencia de los contenidos escolares, poniendo el énfasis en la relevancia social de los temas de estudio. Por más que podamos discutir qué son y cómo podemos seleccionar los problemas relevantes de nuestro presente (y a ello, sin duda, nos ayuda la historiografía del tiempo presente), lo cierto es que la orientación hacia el estudio de problemas actuales y la organización del currículo de ciencias sociales en esa misma dirección no constituye, desde luego, una garantía de didáctica crítica, aunque sí un punto de partida más coherente con ese tipo de dialéctica negativa de la que nos reclamamos herederos. Por añadidura, la organización y secuencia de contenidos de enseñanza en un *iter* presente-pasado-presente/futuro, que enlaza con tradiciones pedagógicas enfrentadas al clásico diseño historicista, evolucionista, occidentalizante y pacatamente cronológico del código disciplinar fundado en el modo de educación tradicional elitista del siglo XX.<sup>25</sup>

En fin, la perspectiva genealógica resulta ser «interesada, crítica e intempestiva»; esta «historia efectiva» que da primacía al presente (pero que no confunde el presente con lo contemporáneo) es, a decir de Foucault, un saber que «toma partido», que indaga sobre la contingencia del presente y que defiende un «sentido histórico». No se sustenta en la

---

25 Nuestras ideas sobre la didáctica no solo afectan al diseño curricular, sino también a la movilización de las condiciones que nos permiten, entre la necesidad y el deseo, crear un espacio de intervención. Véase al respecto nuestro artículo «Didáctica crítica. Allá donde se encuentran necesidad y deseo» (Cuesta, Mainer, Mateos, y otros, *Con-Ciencia Social*, n.º 9 [2005], pp. 17-54).

reconstrucción de la memoria evolutiva del pasado (tal como hace la «historia continuista» que siempre atiende al pasado como prefiguración del presente), sino que opta por una problematización de la actualidad a través de la historización del presente.<sup>26</sup> Esta clase de historia posee y alberga, según creemos, un fuerte poder educativo.

Una didáctica crítica, en efecto, supone, en primer término, una enseñanza capaz de «deseternizar lo dado» y colaborar modestamente y dentro de lo posible en «reconstruir la historia del trabajo histórico de deshistorización» (P. Bourdieu, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000, pp. 43 y 105), poniendo en cuestión las identidades y representaciones subjetivas e ideológicas de la realidad vivida a través del estudio de los problemas sociales que, dentro de las sociedades del capitalismo tardío, impiden a los seres humanos la realización de una vida mejor. Y esa problematización incluye el áspero cuestionamiento del conocimiento oficial y sus trasuntos escolares. La negación del presente en el pasado se aleja muchas leguas del vulgar pensamiento histórico que presenta el hoy como una consecuencia racional del ayer y el proceso histórico como una mera concatenación causal necesaria orientada hacia el presente. Teniendo en cuenta que la mirada genealógica plantea que el pasado pudo ser distinto y el presente también, una vez reconocida la mutabilidad de todo lo social, es posible promover la eventual (que no segura ni definitiva) apertura del deseo del alumnado hacia la transformación de las verdades sobre las que se asienta el orden social.

## De la necesidad y utilidad de la historia crítica para la educación

Sostiene J. Aróstegui que la *historia vivida*, la *historia del presente*, siempre resulta de un cruce e interacción de experiencias entre varias gene-

---

26 La exégesis de Javier Higuera en *Michel Foucault. La filosofía como crítica*, especialmente su capítulo V dedicado a «La crítica del presente», resulta muy recomendable y de ayuda muy estimable a la hora de sintetizar e interpretar textos a menudo complejos. La obra de F. Vázquez (*Michel Foucault. La historia como crítica de la razón*, Barcelona, Montesinos, 1995) facilita aún más la primera y firme entrada en este terreno al que pretenda iniciarse en sus anfractuosidades. Ello no dispensa de leer los textos originarios, pues en ellos reside toda la fuerza intensa de un pensamiento que se pretende nuevo.

raciones. No es otra cosa la educación reglada. Un problema sumamente relevante consiste en plantear de qué presente hablamos cuando hablamos de presente.

El presente histórico [...] tiene siempre como fundamento la convivencia temporal de generaciones distintas y con presentes particulares. Un presente histórico es, pues, en último extremo, el resultado del entrecruzamiento de presentes generacionales.

[...]

La historia del presente recoge fundamentalmente el aspecto temporal de las memorias vivas, mientras que la historia en su más amplio sentido recoge también toda la potencia de las memorias transmitidas, de las memorias de la sucesión. Pero ambas son inexcusables en la construcción de la historia presente. Está justificada la diferencia entre una historia vivida y una historia heredada, aunque no sea posible una distinción de alcance ontológico entre ambas y, por ello, la historia de cualquier presente no se explica sin la historia heredada.

(J. Aróstegui, *La historia vivida...*, pp. 121 y 170).

Pero el cruce de memorias en los escenarios sociales —entre ellos, la educación— no es solo ni principalmente el producto de un campo de fuerzas generacionales. Y la distinción, tan grata a los historiadores profesionales (y algunos psicólogos) entre historia y memoria debería ser, cuando menos, cuestionada o matizada. La memoria no es solo un atributo individual. Ni tampoco es una especie de pre-historia, una forma vulgar de registro del pasado hasta que llega la historia (los historiadores) para poner las cosas en su sitio. La economía política de la memoria es un fenómeno social en el que las clases y las relaciones disimétricas de poder construyen y reconstruyen formas colectivas de recuerdo (el recuerdo individual es también social, es una privatización a escala). De ahí que la distinción entre la memoria, que retiene el pasado, y la historia, que lo explica, resulta poco más que un reflejo gremial de la profesión de historiador. La historiografía constituye parte del flujo de memorias sociales que nos hacen y que con nuestra práctica hacemos. Ciertamente no es cualquier parte..., es una porción muy especial y cualificada, pero no está al margen, como sabe cualquier principiante de las artes de Clío, de la vida social.

La conciencia histórica, individual o colectiva, es consecuencia de una intersección de memorias sociales, constituye un componente imprescindible del devenir colectivo. Pero, como nos advirtió Nietzsche en su espléndido, raro e intempestivo ensayo «De la utilidad y los inconvenien-

tes de los estudios históricos para la vida»,<sup>27</sup> el estudio de la historia se puede realizar bajo tres formas: *monumental*, *anticuaria* y *crítica*. Estas tres dimensiones de Clío forman tres caras complementarias que han de usarse en proporciones adecuadas según la perspectiva que se adopte. La primera de las historias se dedica a la veneración de las grandes gestas del pasado, y es la que queda más frecuentemente incrustada en el currículo; la segunda, la historia del coleccionista, es la que practica esa suerte de fetichismo histórico-cultural en que han devenido algunos recientes giros historiográficos. Una y otra sirven perfectamente a los intereses del Estado como poder que prescribe y autoriza en el marco escolar una historia al servicio de la identidad nacional, una historia que educa en las raíces de nuestra identidad territorial. A nadie se le oculta (y Sisinio Pérez Garzón ha estudiado espléndidamente este hecho) que la nacionalización de las conciencias ha sido ayer y es hoy el principal objetivo de la educación histórica, recurriendo para ello al invento de pasados legendarios del territorio de los Estados actuales (o los que aspiran a serlo), «malos sueños», reiterados abusos de la historia al servicio del poder. De ahí que la tercera forma de historia, la crítica, es la que a nosotros nos interesa, pues la *historia crítica* significa ajustar cuentas con el pasado, porque «todo pasado es digno de ser condenado», y «únicamente a aquel a quien tortura una angustia de presente y que a toda costa quiere desembarazarse de su carga, sólo ése siente la necesidad de una historia crítica, de una historia que juzga y condena» (F. Nietzsche, «De la utilidad...» pp. 93 y 88). Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo, de modo que, como señala Foucault en su relectura de la obra de Nietzsche, la historia deviene una auténtica contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. Y es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes, invierte, despla-

---

27 Existen, que sepamos, tres ediciones en castellano, dos de ellas recientes; ahora empleamos la más antigua, de 1932, publicada en Aguilar dentro de *Consideraciones intempestivas II. (Obras completas, tomo II, pp. 69-154)*. Alguno de nosotros (R. Cuesta, «Usos y abusos de la educación histórica», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 14 [2000], pp. 23-31) ya efectuó una interpretación sintomática de este texto clásico que nos ha prestado grandes servicios a la hora de repensar una didáctica crítica.



za, relega y arrincona los elementos monumentales y anticuarios del pasado, poniendo en su lugar una orientación crítica.

En el espacio escolar, este proyecto crítico choca con las reglas explícitas e implícitas de la institución y con la *memoria rota* y fragmentaria del alumnado. En cierto modo, la memoria histórica se puede imaginar como un campo de fuerzas entre el pasado y el presente, de modo que, cuando miramos al pasado y al presente, estamos imaginando el futuro. La *memoria oficial*, trasunto del saber académico, de las relaciones de poder y de la hegemonía cultural de cada momento, queda comprimida y petrificada en el currículo escolar como uno de los componentes esenciales del código disciplinar. Esa memoria, no obstante, entra en conflicto con las memorias sociales que se cruzan en la institución escolar. Lo que algunos llaman la *memoria rota* de los adolescentes no representa más que un reflejo diferido y peculiar de las correspondientes memorias sociales de los adultos. Cierto siempre que la pugna entre lo que Aróstegui denomina *memorias vivas* y *memorias transmitidas* o heredadas sea asunto digno de consideración, aunque la historia crítica que propugnamos no tiene a la experiencia vivida, los textos vivos del pasado, como lugar exclusivo de aprendizaje y reflexión, dado que el pasado no coetáneo, no vivido, también es motivo de la perspectiva genealógica, que a menudo ha de remontar sus vuelos hacia etapas muy lejanas de la vida social para explicar qué es lo que nos ocurre aquí y ahora. La historia del presente de la genealogía no es equivalente a historia contemporánea o a coetaneidad.

Pensar históricamente problematizando el presente es la tarea principal de esa suerte de didáctica crítico-genealógica. Y ello sin olvidar que pensar históricamente se opone radicalmente a pensar teleológicamente, porque, como sugiere Higuera (*Michel Foucault...*, p. XII), no podemos suponer ninguna síntesis superadora de la dispersión de los acontecimientos, ninguna teología de la razón, ninguna epifanía de la verdad. Por el contrario, como se dijo, el cruce de memorias que necesariamente se ocasiona en la educación exige la erección de la enseñanza de la historia como contramemoria. Como el conjunto de discursos e interpretaciones que apelan al pasado desde el presente; y se oponen a la concepción del tiempo pasado como objeto o curso unidireccional ya establecido por la investigación académica, por las necesidades del Estado u otros poderes. Es este el desafío de toda educación crítica.

Para concluir, una postrera consideración sobre la historia del tiempo presente nos conduciría a considerarla útil, aunque abiertamente insuficiente, a efectos de pensar otra didáctica de la historia. El peligro de que una nueva disciplina, *La historia del presente*, se convirtiera (y pervirtiera) en asignatura escolar es más que una amenaza: es una probabilidad muy cierta. La misma concepción de la didáctica como ciencia auxiliar de la historiografía (y de los profesores como ejercitantes en sus aulas de nuevas corrientes historiográficas) acentúa el peligro de imaginar la escuela como simple receptáculo de un saber generado en otros espacios sociales de índole académica. Por ello, atentos a la inevitable asignaturización de todo conocimiento que desciende a las aulas, se plantea la necesidad de entender la enseñanza de la historia como una tarea que, lejos de una mimesis miniaturizada del saber académico, emprende constantes procesos de descontextualización y recontextualización, de manera que se quiebren, si quiera parcialmente, los supuestos operativos de la propia institución escolar. Desaularizar, deslocalizar y dar dimensión pública a la enseñanza son otras tantas virtualidades de una didáctica crítica que, en esta ocasión, no podemos exponer con la atención que requerirían. Fomentar un uso público de la historia dentro de la institución escolar cobra para nosotros el significado y la vigencia de una pugna por la hegemonía cultural dentro del inconcluso marco democrático en el que vivimos.

# LA ESCUELA Y LA ESCOLARIDAD COMO OBJETOS HISTÓRICOS. FACETAS Y PROBLEMAS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

---

*Antonio Viñao Frago*  
(Universidad de Murcia)

Este texto trata sobre la escuela en su perspectiva histórica en un doble sentido: como institución educativa formal que engloba todos los centros docentes de todos los niveles y modalidades de enseñanza, y como una actividad que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo específicos (los espacios y tiempos escolares). Este segundo sentido o acepción se refiere al proceso de escolarización y a la escolaridad como hecho, es decir, a la progresiva extensión a la totalidad de la población infantil y juvenil, desde edades tempranas hasta la edad adulta, de la asistencia y permanencia durante unas determinadas horas de unos determinados días en instituciones que, creadas en principio para el adoctrinamiento y la enseñanza y transmisión de determinados saberes, cumplen otras varias funciones sociales. En definitiva, se refiere al paso, en el proceso de escolarización y en el hecho escolar, desde la exclusión de determinadas categorías o grupos sociales a su inclusión. Esta es la razón por la que, para hacer más evidente este doble significado, se ha añadido en el título el término *escolaridad* al de *escuela*. De un modo u otro, pues, este texto se refiere tanto a la institución social formalmente encargada del estudio y enseñanza de la historia (la educación histórica) como a la historia de dicha institución (la memoria histórica de esta).

Mi propósito es analizar algunos de los enfoques o miradas con los que los historiadores se han acercado a la institución escolar, es decir, a la escuela y a la escolaridad como un hecho social derivado de la existencia de la institución escolar. Primero me referiré, siquiera de modo sucinto, a lo que podríamos llamar la historia o enfoque tradicional en el estudio de la escuela. Un enfoque del que aún hoy pueden hallarse abundantes ejemplos. Después, analizaré sucesivamente cómo los paradigmas de la historia social, la historia sociocultural y la historia sociocrítica de la educación han afectado, y de qué modo, a la historia y al modo de mirar desde la historia dicha institución. La distinción entre estos tres enfoques o miradas responde a criterios clasificatorios de límites no definidos o estancos. Como se verá, existen entre ellos amplias zonas de contacto e intersección. Siendo diferentes, estos tres modos de mirar se deben, sin embargo, mucho uno al otro. En realidad, es imposible trabajar desde uno de ellos sin tener más o menos en cuenta los otros dos.<sup>1</sup> A su vez, como asimismo se verá, todos ellos ofrecen una cierta heterogeneidad interna, es decir, engloban perspectivas, cuestiones, temas o enfoques no siempre similares.

## La historia tradicional de las instituciones educativas

No debe extrañar que, como ya indicó Brickman, los primeros ejemplos de estudios histórico-educativos a los que suele aludirse al hablar de los inicios de la historia de la educación como campo de investigación sean, en su mayoría, historias de instituciones educativas escritas en el siglo XVI con la pretensión de mostrar su antigüedad y sus glorias.<sup>2</sup> Este tipo de historias dieron paso, sin embargo, a otras en las que el tema que estudiar

---

1 No está de más advertir que no son estas las únicas miradas posibles a la historia de la escuela y de la escolaridad. Solo con el propósito de indicar alguna otra podría citarse el enfoque neoconservador, del que quizás el mejor ejemplo en nuestro país sea la trilogía de V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez compuesta por *Educación superior y futuro de España*, *La educación profesional en España* y *La educación general en España*, editada por Santillana en 2001, 2002 y 2003, respectivamente. Sobre su visión de la historia de la educación, remito a lo dicho en Antonio Viñao, «*Ad maiorem mercati gloriam*. La historia de la educación en Pérez-Díaz y Rodríguez», *Historia de la Educación*, vol. 24 (2006), pp. 543-565.

2 W. W. Brickman, *Research in Educational History*, Norwood, Norwood Editions, 1973, p. 228.

era no una universidad concreta, sino la educación superior en general, desde el mundo antiguo hasta el momento en el que el texto era elaborado. La génesis de la historia de las instituciones escolares de educación superior constituye por ello un buen ejemplo del paso de unos primeros trabajos de índole hagiográfica sobre universidades concretas a «repertorios internacionales [...] exaltando su reputación en función de su pasado»;<sup>3</sup> o sea, a una historia comparada y, en último término, a una historia cronológica de dichas instituciones desde sus primeras manifestaciones.

Esta historia institucional, por lo general hagiográfica y circunscrita a una institución concreta o a una serie de ellas pertenecientes a una misma área geográfica, entidad o persona jurídica, no ha desaparecido ni es previsible que desaparezca. Incluso, desde un punto de vista cuantitativo, goza de buena salud y posee una sólida demanda social. Así lo muestra el buen número de publicaciones que, con motivos casi siempre conmemorativos, han ido apareciendo en las últimas décadas en relación, por ejemplo, con los 150 años de la creación de los más antiguos institutos de segunda enseñanza y escuelas normales en España a mediados del siglo XIX, o con los 25, 50, 100 o más años de la fundación de este o aquel centro docente público o privado, en especial de los pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas. La estructura de estos trabajos sigue, por lo general, un patrón más o menos normalizado: génesis o creación y, siguiendo o no un orden cronológico de sucesivas etapas o épocas, las consabidas referencias a los aspectos materiales (edificio o edificios, equipamiento) y financieros, a los alumnos, profesores y directores, a su organización y funcionamiento y, como mucho, a las enseñanzas impartidas. Todo ello con amplias referencias a los aspectos más encomiables, los personajes (profesores y alumnos) de cierto renombre y al patrimonio artístico, histórico y bibliográfico (caso de existir). Unas referencias que contrastan con el silencio u olvido de las cuestiones conflictivas, de los momentos críticos, de los aspectos negativos, de los personajes poco presentables de la institución referida, de su micropolítica interna y del contexto social en el que emergió y desarrolló su actividad. En cuanto a la autoría, individual o colectiva, lo usual es que el autor o autores sean o hayan sido profesores o alumnos de la institución analizada.

---

3 W. Frijhoff, «Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux», *Histoire de l'Éducation*, vol. 13 (1981), pp. 29-44 (cita en p. 29).

## La historia social de las instituciones escolares

Frente a la historia de la educación o pedagogía usual en buena parte de las obras publicadas en España, o fuera de España, en el siglo XIX y en la primera mitad del XX (o incluso después), con una orientación esencialista, intemporal y normativa, centrada en una historia, por lo general descontextualizada, del pensamiento o ideas pedagógicas, de las instituciones escolares y de la política educativa, emergería en los años sesenta y setenta del siglo XX la historia social de la educación. Este cambio de enfoque, tardíamente experimentado en nuestro país, sería consecuencia, por un lado, del acercamiento metodológico y temático entre la historia y las ciencias sociales. Y, desde el campo de la educación, por la correlativa expansión que tendría lugar en dichos años, tanto de la educación formal —bajo el supuesto de que ello favorecía la movilidad social, el progreso económico y el desarrollo democrático— como de las ciencias de la educación, en especial de la sociología de la educación.

La historia de la educación «al viejo estilo» se limitaba, por lo que respecta a la historia de las ideas pedagógicas y de las instituciones escolares, a la obra y vida de las figuras más relevantes del pensamiento pedagógico —mostradas, como se ha dicho, de un modo intemporal y descontextualizado—, así como de aquellos fundadores y profesores considerados más relevantes.<sup>4</sup> La historia social de la educación, sometida a lo que McCulloch y Richardson han llamado «el reto de las ciencias sociales» y, en especial, en un primer momento, al de la sociología, incorporó a la agenda de trabajo de los historiadores de la educación nuevos temas y enfoques.<sup>5</sup> Entre los temas, por ejemplo, estaban la historia de la infancia y de la familia, de la educación popular, de los procesos de alfabetización, escolarización y feminización (en este último caso, tanto de las poblaciones escolares como de la profesión docente), de las poblaciones escolares o grupos destinatarios de la educación formal (y dentro de ellos, de un modo particular, de grupos concretos como las mujeres, los niños con deficiencias

---

4 M. de Vroede, «Tendances actuelles en histoire de l'éducation», *Full Informatiu de la Coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, vol. 1 (1980), pp. 7-23.

5 G. McCulloch y W. Richardson, *Historical Research: Educational Settings*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 2000, pp. 52-78.

físicas o psíquicas o los excluidos socialmente y objeto de acciones educativas específicas), de las enseñanzas profesionales y técnicas, del currículum, del profesorado como grupo social, de las diferencias sociales y culturales ante la educación, de los sistemas educativos, de los modos de educación no formales o, desde perspectivas más amplias, de las relaciones entre la educación y el orden y el cambio sociales. Entre los enfoques, además del cuantitativismo, estaba la consideración de la educación formal como un artefacto, aparato o sistema condicionado e influido, en su configuración, por factores sociales y económicos. Incluso considerado en ocasiones como una mera reproducción de dichos factores y de la sociedad que lo producía. En último término, la historia social de la educación no tenía ya por objetivo el deber ser (cómo debía ser la educación) o una finalidad normativa (cómo debía regularse la educación), sino explicativa e interpretativa de la realidad educativa (cómo era la educación) en un determinado contexto social.

Este enfoque diluía las instituciones escolares como tales instituciones concretas en aquellos procesos, tendencias, fuerzas y contextos sociales más amplios en los que su existencia y actividad cobraban sentido. Ocultaba, pues, la relativa autonomía de dichas instituciones y su capacidad para generar unos modos de organizarse y hacer específicamente propios. Sin embargo, abría la puerta a perspectivas más generales que permitían considerar la institución escolar como un todo con un sentido y una finalidad propia en el conjunto de las instituciones sociales y, al mismo tiempo, como un sistema internamente diferenciado en función de los niveles educativos o modalidades de enseñanza, del currículum impartido y de los destinatarios o grupos sociales a los que se dirigía la institución o instituciones objeto de análisis. Por poner un ejemplo, si se estudiaba el proceso de escolarización, había que manejar y analizar, por supuesto, datos estadísticos por sexos, edades, zonas y grupos sociales, pero también había que considerar aspectos sociales externos al sistema educativo —por ejemplo, el trabajo infantil— y aspectos internos de este, como los diferentes modos, contenidos y redes de escolarización en función de sus destinatarios. Y junto a ello, desde una perspectiva institucional concreta, el área de influencia de cada centro docente, las relaciones con su entorno y las funciones sociales que cumplía o pretendía cumplir.

En el marco de esta historia social de la educación se han llevado a cabo una serie de estudios que se hallan a medio camino entre dicha historia social y la historia sociocultural de la educación. Me refiero a aquellos trabajos que, desde una perspectiva sistémica, abordan el origen, evolución, estructura, dinámica y fuerzas internas de los sistemas educativos. Unas veces se pone el acento en el papel no neutral de los poderes públicos, estatales o locales, en su configuración. Otras veces en los procesos de sistematización, inclusión, exclusión y segmentación vertical (graduación) y horizontal. Otras, por último, en las presiones propedéuticas de unos niveles educativos sobre otros o en la existencia de instituciones docentes que se constituyen como modelo o ejemplo que seguir e imitar por las demás.<sup>6</sup> De un modo u otro, en dichos estudios, la institución escolar y la escolaridad son vistas como piezas de un sistema, piezas escasamente autónomas, sujetas a los cambios estructurales, tendencias y procesos que operan en él.

### La historia o perspectiva sociocultural: la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la historia material de las instituciones educativas

Si ya en su día, en los años sesenta y setenta del siglo pasado, la historia social modificó en parte —solo en parte— los temas, fuentes y enfoques de la historia de la educación como campo de investigación —y, de modo superficial, los de la historia de la educación como disciplina académica—, la llamada historia cultural —un amplio campo en el que se insertan temas y enfoques muy heterogéneos bajo el influjo esta vez de la antropología o los «estudios culturales»— supuso, también en parte, en dicho campo y en los años ochenta y noventa del siglo XX y en lo que llevamos del XXI, nuevos temas de investigación, nuevos modos de mirar la realidad y el desplazamiento de la atención hacia fuentes hasta

---

6 Sobre el particular, véase con más detalle A. Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2000, pp. 44-69. Una de las obras más representativas de esta corriente historiográfica es la de D. K. Muller, F. Ringer y B. Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992 (1.<sup>a</sup> edición en inglés 1987).



ahora poco o nada utilizadas. Como se ha dicho recientemente, «donde antes [en la historia social] primaban las estructuras, la cuantificación y la explicación, ahora [con la historia cultural] se pretende dar prioridad a los sujetos, los análisis cualitativos y la comprensión. Donde antes se sacralizaban los contextos sociales, ahora se sacralizan los significados culturales».<sup>7</sup>

Varios aspectos, relacionados entre sí, impulsaron o estaban detrás de estos cambios. El primero fue la llamada de atención que distintos autores desde distintos contextos hicieron en relación con la necesidad de adentrarse en el estudio de esa «caja negra» que para la historia de la educación seguía siendo la realidad del aula y la vida cotidiana de las instituciones educativas. Hasta entonces, los historiadores de la educación, se ha dicho, se habían ocupado más de las teorías, las propuestas, lo normativo y lo regulado que de lo que acontecía realmente en las aulas y en los centros docentes. Asimismo, en el ámbito de la historia social de la educación los análisis se habían centrado más en los condicionantes y contextos externos a las instituciones escolares que en lo que sucedía en el interior de estas; más en la «externalidad» de los procesos educativos que en la «internalidad» del trabajo escolar.<sup>8</sup> Y todo parecía indicar que lo que realmente sucedía tenía su propia lógica. Una lógica diferente a la de la educación deseada, propuesta o prescrita o, incluso, condicionada por fuerzas externas. Este nuevo campo de trabajo implicaba nuevos temas, nuevas fuentes (relativas al mundo de la imagen, egodocumentos, historia oral, prensa pedagógica, informes oficiales, trabajos de los alumnos, cuadernos y diarios de clase, relatos de aula, etcétera) o, si se prefiere, un modo diferente de mirar las fuentes conocidas, y un nuevo enfoque próximo o cercano a los de la antropología y la etnografía.<sup>9</sup>

---

7 N. de Gabriel, «Clases populares y culturas escolares», en J. Gómez Fernández, G. Espigado Tocino y M. Beas Miranda (eds.), *La escuela y sus escenarios*, El Puerto de Santa María, Ayuntamiento del Puerto de Santa María, 2007, pp. 243-269 (cita en p. 243).

8 A. Nóvoa, *Histoire et comparaison (essais sur l'éducation)*, Lisboa, EDUCA, 1998, p. 34.

9 M. Depaepe y F. Simon, «Fuentes y métodos para la historia del aula», en M. Ferraz (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 337-363.

Otros planteamientos procedían de quienes veían la institución escolar como una combinación de continuidades y cambios, indicando que los historiadores de la educación habían estado más atentos por lo general a los segundos que a las primeras, más a las innovaciones y reformas que a las inercias y rutinas. Y, en estrecha relación con lo anterior, de quienes, en su análisis de las reformas educativas, observaban desde la perspectiva de la larga duración como dichas reformas solo arañaban superficialmente la realidad y las prácticas del aula. Como se generaban y sedimentaban en el tiempo, en las instituciones escolares, unas prácticas, unos modos de hacer y de pensar de origen artesanal que persistían adaptándose a los cambios impuestos desde el exterior de ellas, ya fuera por los poderes públicos, ya fuera por presiones y exigencias sociales. Unas prácticas y unos modos de hacer y de pensar definidos unas veces con el nombre de «gramática de la escolaridad» y otras con el de «cultura escolar».

En este sentido, un paso más allá ha sido dado por quienes, a partir del concepto de cultura escolar, mantienen la relativa autonomía de la institución escolar y de los sistemas educativos en los que esta se inserta en relación con su contexto social, poniendo de relieve su capacidad para crear no solo formas de hacer y de pensar propias, es decir, productos culturales propios —uno de los cuales serían las disciplinas y tareas escolares—, sino también para configurar una sociedad escolarizada o academizada. Una sociedad en la que cualquier modalidad de enseñanza adopta las formas escolares de transmisión y evaluación del saber y en la que las credenciales académicas condicionan en mayor o menor medida las trayectorias sociales de los individuos.

Por último, desde un enfoque memorialístico<sup>10</sup> (con ribetes nostálgicos), el auge del museísmo pedagógico y la necesidad, ya expresada, de conocer la cultura escolar y sus manifestaciones cotidianas han hecho que los historiadores de la educación dirigieran la atención en los últimos años hacia la cultura material de las instituciones escolares, hacia lo que se llama la historia material de la escuela, es decir, hacia su configuración física (espacios y tiempos) y hacia los objetos en que dicha cultu-

---

10 A. Viñao, «La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, vol. 12 (2005), pp. 19-33.

ra se hace visible y se materializa (mobiliario y enseres, material didáctico, material producido en la misma escuela o traído desde fuera a ella, etcétera).

De todos estos aspectos trataré seguidamente con más detalle los relativos a la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la cultura material de las instituciones escolares.

### La gramática de la escolaridad

De la gramática de la escolaridad se han dado diversas versiones e interpretaciones. Lo mejor, en este y en otros casos, es acudir a la fuente original: al ya clásico libro de David Tyack y Larry Cuban, *En busca de una utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, cuya primera edición en inglés es de 1995; y en español, del año 2000.

La «gramática de la escolaridad», nos dicen ambos autores, «es un producto de la historia». Su análisis se refiere a la historia de la escolarización y de la escuela en Estados Unidos, a su configuración histórica durante el siglo XIX y a los intentos, más o menos infructuosos, de modificar dicha gramática, en especial a lo largo del siglo XX. Esa «gramática» incluiría, a su juicio, aspectos tales como la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del currículum. Este modo de «organizar las escuelas para impartir instrucción» se ha convertido en «la práctica escolar habitual», en «pautas» o «formas institucionales establecidas» que permiten a los maestros y profesores «cumplir con sus deberes de una forma predecible» y «enfrentarse a las tareas cotidianas» que se espera que lleven a cabo. Se trata de prácticas que se dan por sentadas, que se considera que son aquellas que deben tener las escuelas, que no se cuestionan y cuya existencia a veces ni siquiera se advierte. Frente a ellas, los intentos de modificación de estas (escuelas no graduadas, espacios y tiempos flexibles, interdisciplinariedad y transversalidad, trabajo en equipo), y las sucesivas reformas, se quedan en la periferia y, como mucho, son el origen de formas híbridas de enseñanza. Los cambios, caso de producirse, son graduales y silenciosos. De este modo, dicha «gramática» se presenta como algo a la vez descriptivo (sirve para saber cómo son las cosas) y

normativo (nos dice cómo deben ser, sin que ese deber ser se cuestione o perciba como tal).<sup>11</sup>

Su existencia, caracterización y análisis permiten considerar las instituciones escolares, a juicio de Cuban, como una combinación de continuidades, cambios graduales e hibridaciones o adaptaciones al contexto de las propuestas o mandatos de reforma. En su estudio sobre las continuidades y los cambios en las aulas estadounidenses desde 1890 a 1990, tras varias décadas de predominio científico y reformista del paidocentrismo y de la educación progresiva, Cuban llegó a las siguientes conclusiones: a) que solo entre un cinco y un diez por ciento de las escuelas habían intentado aplicar de forma activa sus métodos e ideas; b) que un 25 por ciento de estas ofrecía una situación híbrida entre las prácticas nuevas y las tradicionales; c) y que cerca de los dos tercios de las escuelas (una cifra que se elevaba al 90 % en la enseñanza secundaria) habían permanecido impermeables a dicho movimiento de reforma e innovación.<sup>12</sup> Y en un trabajo reciente ha observado asimismo que, tras algo más de dos décadas de predominio de los movimientos —aliados— de la «libre elección de centro» y de los «niveles standard» con su énfasis puesto en los conceptos y prácticas de «rendición de cuentas», «tests de evaluación» y «currículum básico», «la organización social de las aulas de las escuelas elementales y secundarias continua siendo informal» y «siguen floreciendo híbridos pedagógicos basados en el progresivismo centrado en el profesor».<sup>13</sup>

## La cultura o culturas escolares

La expresión «cultura escolar» o, en plural, «culturas escolares» viene siendo utilizada con cierta profusión por los historiadores de la educación desde mediados de la década de los noventa del siglo pasado. La índole polisémica del término *cultura* y su capacidad para explicar, desde

---

11 D. Tyack y L. Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 167-173 (1.ª edición en inglés 1995).

12 L. Cuban, *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*, Nueva York, Teachers College Press, 1993, pp. 246 y 265, entre otras.

13 L. Cuban, «Hugging the middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005», *Education Policy Analysis Archives*, vol. 15-1 (2007) (<<http://epaa.asu.edu/>>).

y a partir de él, todo lo que acontece en el seno de un grupo o institución social, corren el peligro de convertir dicha expresión en un fácil comodín explícalo-todo. En todo caso, y con el fin de fijar qué es lo que se entiende por «cultura escolar», tras analizar los diversos usos que la historiografía educativa ha hecho de ella, me atreví a definirla de un modo general como

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.<sup>14</sup>

Pueden encontrarse precedentes, anteriores a la mencionada década de los noventa, del uso de dicha expresión con un sentido similar al de la gramática de la escolaridad para explicar las inercias y resistencias a las innovaciones y cambios escolares. Así lo hizo en 1976 Seymour B. Sarason. En síntesis, para este autor, pertenece o forma parte de la cultura escolar todo aquello que la institución escolar no pone en cuestión. O bien, si se prefiere, todo aquello para lo cual no se plantean otras alternativas o posibilidades de organización o funcionamiento desde dentro de dicha institución. Para descubrirlo y cuestionar la cultura escolar, Sarason adopta la estrategia del «marciano»: un marciano aterriza en nuestras instituciones escolares y comienza a preguntar el por qué de todo lo que ve u observa. En definitiva, intenta buscar una explicación para saber cómo las cosas han llegado a ser lo que son: su genealogía. Algo que los componentes de la institución en cuestión no se preguntan ni se plantean.<sup>15</sup>

No obstante, la expresión *cultura escolar* se ha utilizado también, desde la historia, con otros enfoques y significados. Uno de los primeros historiadores en utilizarla de un modo fructífero, Dominique Julia, señalaba ya en 1975 tres hechos a tener en cuenta:

---

14 A. Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, p. 73.

15 S. B. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, Allyn and Bacon, 1976; *Revisiting «The Culture of the School and the Problem of Change»*, Nueva York, Teacher College Press, 1996; y en español y más recientemente, *El predecible fracaso de las reformas educativas*, Barcelona, Octaedro, 2003 (1.ª edición en inglés 1990).

- a) Uno de ellos es que dicha cultura, aun siendo algo propio e interno de la institución escolar, «no puede ser estudiada sin el análisis preciso de las relaciones conflictuales o pacíficas que mantiene, en cada período de su historia, con el conjunto de sus culturas contemporáneas: la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular». <sup>16</sup>
- b) El segundo hecho se refiere a la difusión social de las formas escolares de transmisión de saberes y prácticas, es decir, a la aceptación social, como las más idóneas para enseñar y aprender, de los modos y procedimientos elaborados con este fin por la cultura escolar. <sup>17</sup>
- c) El tercer hecho es la existencia de, al menos, dos culturas escolares separadas y en gran medida opuestas: la de la enseñanza primaria y la de la enseñanza secundaria. <sup>18</sup>

El primer hecho, aun reconociendo las peculiaridades y la relativa autonomía de la cultura escolar para crear y elaborar productos propios —entre ellos, las disciplinas escolares—, nos está advirtiendo de la necesidad, en su análisis, de ponerla en relación con otros ámbitos y culturas de la sociedad de la que forma parte. El segundo está llamando la atención sobre la capacidad de la institución escolar para construir una «sociedad escolarizada». El tercero nos remite a la cuestión de las culturas escolares, en plural.

No existe, en efecto, una cultura escolar, sino diversas culturas escolares. Agustín Escolano ha distinguido con acierto al menos tres de ellas: *a)* la cultura «científica» de los «expertos de la educación, es decir, la de los que estudian e investigan en el campo de la educación, por lo general (aunque, por fortuna, no siempre) desde el ámbito universitario, para los que el idioma inglés tiene un término específico: *educationists*; *b)* la de los políticos, gestores o administradores de la educación (la cultura «política»); y *c)* la cultura «empírica» o «artesanal» de la escolaridad generada

---

16 D. Julia, «La culture scolaire comme objet historique», en *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gante, Paedagogica Historica, Supplementary Series (1) (1995), pp. 353-382 (cita en pp. 353-354).

17 *Ib.*, p. 354.

18 *Ib.*, p. 373.

desde el oficio de profesor o maestro en el mismo ejercicio de la profesión.<sup>19</sup> Una cultura, esta última, que vendría en buena parte a coincidir con la antes llamada gramática de la escolaridad o cultura escolar académica. La distinción es útil, entre otras cosas, para explicar, por ejemplo, el creciente divorcio a lo largo del siglo XX entre la cultura «científica» y la «empírica», entre las ciencias pedagógicas o educativas (la «alta» pedagogía) y el saber profesional de profesores y maestros (la «baja» pedagogía) o, como ya se indicó, entre esta última y la cultura de los políticos y gestores.<sup>20</sup> Pero tiene el peligro de hacer creer que se trata de tres compartimentos estancos sin relación o con escasa interacción y relación entre sí, en especial cuando nos referimos a los tres productos de dichas tres culturas de o sobre la escuela: la educación propuesta o deseada, la legal o prescrita y la real o enseñada. Por otra parte, requiere, desde la perspectiva del análisis histórico «fino», prestar una atención específica a los intermediarios culturales y canales de intermediación entre una y otra cultura, así como al tránsito y movimiento de personajes, ideas y términos o expresiones concretas desde una a otra.

Pero no son estas las únicas distinciones que aconsejan utilizar el plural cuando nos referimos a la cultura escolar. A las tres culturas o modos mencionados de pensar, ver y actuar en relación con la escolaridad pueden añadirse los modos propios de las familias o padres y madres, y los de los alumnos y estudiantes. Además, la naturaleza de las instituciones escolares (tipo de estudios, destinatarios, entorno y rituales) determina culturas diferentes. A la distinción, ya señalada, entre los centros educativos de educación primaria y secundaria podrían añadirse otras de índole similar (incluso es obvio que pueden indicarse diferencias culturales entre las distintas facultades universitarias) o relativas a la titularidad del centro docente (público o privado) o a su ideario (confesional o laico). En este sentido, podríamos decir que la cultura escolar no es ni más ni menos que la memoria de las instituciones educativas.

---

19 Véase, entre otros trabajos en los que este autor ha desarrollado esta distinción, «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, número extraordinario sobre «La educación en la España del siglo XX» (2000), pp. 201-218.

20 Estas dos cuestiones las he tratado con cierto detalle en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, pp. 90-99. En cuanto al desencuentro entre la «alta» y la «baja» pedagogía, véase A. Nóvoa, *Histoire et comparaison*, pp. 121-145.

Otro de los rasgos destacados por la historiografía educativa, en especial por la francesa,<sup>21</sup> en relación con la cultura o culturas escolares es su relativa autonomía respecto de factores o aspectos externos a ella y su capacidad para generar productos culturales propios, entre los que se encuentran las disciplinas escolares.<sup>22</sup> Ya sea que las disciplinas sean vistas como tradiciones o construcciones históricamente inventadas, como espacios de poder social y académico, como transmuciones didácticas de saberes producidos fuera del mundo escolar, como saberes generados en el interior del mismo sin relación alguna o mínima con el exterior, o como organismos vivos que nacen, evolucionan y se transforman o desaparecen, el hecho es que llevan en sí mismas las marcas características de la cultura escolar. Son productos de ella.

El núcleo constitutivo de una *disciplina escolar* (dando a esta expresión un sentido amplio que incluye actividades y ejercicios que también forman parte de la tradición académico-escolar) es el «código disciplinar». Un código formado por un cuerpo de contenidos más o menos estructurado y secuenciado, unas prácticas profesionales relativas a los modos de enseñar y aprender tales contenidos, y un discurso relativo al valor formativo y utilidad académica, profesional y social de dichos contenidos y prácticas.<sup>23</sup> Un código históricamente construido mediante un «proceso de disciplinarización» sobre el que la historiografía ha centrado su atención unas veces en los aspectos soñados, pretendidos o propuestos, otras sobre los regulados o prescritos, y otras, por fin, en los enseñados y aprendidos

---

21 A. Chervel, «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación*, vol. 295 (1991), pp. 59-111 (publicado en *Histoire de l'Éducation* en 1988), «Des disciplines scolaires à la culture scolaire», en J. Sturm, J. Dekker, R. Aldrich y F. Simon (eds.), *Education and Cultural Transmission*, Gante, Paedagogica Historica, Supplementary Series (II) (1996), pp. 181-195, y *La culture scolaire. Une approche historique*, París, Belin, 1998; D. Julia, «Construcción de las disciplinas escolares en Europa», en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 45-78; y Bruno Belhoste, «Culture scolaire et histoire des disciplines», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scholastiche*, 12 (2005), pp. 213-223.

22 En los párrafos que siguen sintetizo algunas de las ideas expuestas en A. Viñao, «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*, vol. 25 (2006), pp. 243-269.

23 R. Cuesta: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, pp. 20-21, y «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 17 (2003), pp. 3-23 (citas en pp. 6-7).



realmente. Un campo, este último, especialmente trabajado por la historiografía francesa, que implica, a través del análisis de los libros de texto, programas, trabajos de alumnos, cuadernos escolares y de notas, ejercicios y exámenes, un acercamiento a esa ya mencionada «caja negra» de la realidad del aula y de la escolaridad.

Con independencia de lo anterior, también desde el ámbito de las relaciones entre las culturas escolares y otros ámbitos socioculturales, es decir, desde la integración entre lo social y lo cultural, pueden analizarse y enfocarse, como ha mostrado Narciso de Gabriel, las instituciones escolares y los procesos de escolarización.<sup>24</sup> El «encuentro» entre la cultura escolar o modo de escolaridad oficial o prescrito, más o menos cercano al modo propuesto, y las diversas culturas populares del medio rural ha dado lugar en España, y fuera de ella, a modos de escolaridad e instituciones escolares adaptadas a dicho medio que, en definitiva, no son sino formas híbridas entre lo propuesto o prescrito y las necesidades o exigencias de este. Tales serían, por ejemplo, las escuelas de «ferrado» y a cargo de «escolantes» de la Galicia rural, las de los maestros «babianos» de las montañas de León y Asturias, las de los «enseñaores», «maestros cortijeros» o «de aldea» de la España del sur o las de los «mestres de sequer» de Cataluña. Incluso para la Bélgica del siglo XIX, por poner el ejemplo de un país donde ya a mediados de dicho siglo se construyen edificios escolares con arreglo a normas estatales, se ha dicho que la escuela estaba allí donde estaba el maestro.<sup>25</sup> Es decir, que la escuela no se identificaba con un espacio específicamente destinado a tal fin, sino con el maestro que la regentaba. De igual modo, en los casos mencionados nos hallamos ante maestros que o bien eran contratados por temporadas —acomodando así los tiempos de la escuela a los de las faenas agrícolas y ganaderas—, o bien iban, itinerantes, de unas casas y cortijos a otros, y que, en general, recibían su estipendio, o parte de él, en especie y no en dinero por enseñar unos saberes elementales con instrumentos y recursos proporcionados por el mismo entorno.

---

24 Narciso de Gabriel, «Clases populares y culturas escolares», pp. 254-267.

25 B. Eggermont, *School space in and outside school (Belgian primary schools, 1842-1940)*, comunicación presentada en el XXIII congreso de la ISCHE celebrado en Birmingham en el año 2001, pp. 20-25.

Por último, desde una perspectiva que combina lo antropológico y etnográfico con lo físico, hay quienes entienden que la expresión *cultura escolar* incluye también aspectos «intersomáticos» hasta ahora poco estudiados. Con ello se alude a «la ordenación institucional, ceremonializada, de las acciones y relaciones» de todo tipo que tienen lugar en el seno de las instituciones escolares.<sup>26</sup> Una noción ampliable a la presentación social —por ejemplo, los modos de vestir y uniformes, caso de haberlos, o de actuar ante los demás—, modos conversacionales —léxico, tratamiento, interacciones verbales y gestuales, etcétera— y aspectos proxémicos de las relaciones entre quienes forman parte de las mismas.<sup>27</sup> O, yendo algo más allá, a la historia del cuerpo en la escuela, de la disposición, presentación, movimientos, manejo y gestión de la corporeidad material de quienes integran las instituciones educativas.

### La historia y la cultura material de la escolaridad

La cultura escolar no solo se compone de formas de pensar y hacer institucionalizadas, de rituales, ceremonias y modos de presentación social, organización y ordenación «intersomáticos», sino también de «elementos extrasomáticos» de índole material.<sup>28</sup> En todo caso, esta distinción es más académica que real. Lo intersomático tiene lugar en un contexto material extrasomático. Es más, requiere un determinado despliegue o disposición física de este último. La historia de los «objetos-huella» de la escuela, en palabras de Sacchetto, «es un poco también la historia de la escuela, de sus modelos de organización pedagógica y didáctica».<sup>29</sup> De ahí, en parte, la atención prestada por los historiadores de la educación en las dos últimas décadas a la llamada historia o cultura material de las institucio-

---

26 A. Terrón y V. Álvarez, «Sobre la cultura escolar y los mitos de nuestra escuela», *Cultura y Educación*, 14 (3) (2002), pp. 237-252 (referencia en p. 244).

27 Proxemia o proxémica: «el conjunto de observaciones y teorías concernientes al empleo que el ser humano hace del espacio como producto cultural específico» o «utilización simbólica del espacio como proyección de la relación psicológica entre los actantes» (D. Picard, *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*, Buenos Aires, Paidós, 1983, pp. 103 y 115; 1.ª edición en francés 1983). El término *proxémica* fue acuñado por E. T. Hall en *La dimensión oculta*, México, Siglo XXI, 1972, p. 6 (1.ª edición en inglés 1966).

28 A. Terrón y V. Álvarez, «Sobre la cultura escolar y los mitos de nuestra escuela», p. 244.

29 P. P. Sacchetto, *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986.

nes educativas o etnohistoria de estas.<sup>30</sup> Una historia plena de posibilidades pero acechada, al mismo tiempo, por los peligros del fetichismo de los objetos, del anticuariado, del coleccionismo museístico y del particularismo fragmentario.

¿Cuáles son los componentes básicos de esa cultura material de las instituciones escolares? Fundamentalmente cuatro:

- a) La disposición, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares.<sup>31</sup>
- b) Los enseres del aula: estufas, relojes, retratos, armarios, estanterías y, sobre todo, el mobiliario de los alumnos y del profesor y su disposición espacial en el aula.<sup>32</sup> En síntesis, lo que, en un sentido amplio, el autor de la voz *mobiliario escolar* del *Diccionario de pedagogía* Labor de 1936 entendía por tal el conjunto de «todos aquellos objetos, de uso corriente en la escuela, que sin formar parte del edificio ni haber sido adscritos a él en el momento de la construcción, no son tampoco utilizables como medios de instrucción o de enseñanza».<sup>33</sup>
- c) El material didáctico-escolar o «medios de enseñanza» del profesor y de «instrucción» del alumno.<sup>34</sup> Dentro de este epígrafe cabe distinguir dos modalidades: el material u objetos produ-

---

30 A fin de evitar una larga enumeración de trabajos, remito a los incluidos en A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero (Soria), CEINCE, 2007, así como en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

31 A. Viñao (coord.), «El espacio escolar en la historia», *Historia de la Educación*, vol. 12-13 (1993-1994), pp. 11-271, «L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire», *Histoire de l'Éducation*, vol. 78 (1998), pp. 89-108, y *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, 1838-1936*, Barcelona, Ariel, 1998; M.<sup>a</sup> M. Compère, *L'histoire du temps scolaire en Europe*, París, Institut National de Recherche Pédagogique y Éditions Économica, 1997; y A. Escolano, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

32 P. L. Moreno, «History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)», en M. Lawn e I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005, pp. 71-95.

33 L. Sánchez Sarto (dir.), «Mobiliario escolar», en *Diccionario de pedagogía*, Barcelona, Editorial Labor, 1936, t. II, pp. 2133-2141 (cita en p. 2133).

34 L. Sánchez Sarto (dir.), «Material escolar», en *Diccionario de pedagogía*, pp. 1983-1994 (cita en p. 1983).

cidos en el exterior de la institución escolar y traídos al mismo desde fuera (libros de texto, ábacos, mapas, globos terráqueos, figuras geométricas, carteles ilustrativos, láminas de dibujo, pizarras, plumas, cuadernos de caligrafía, medios audiovisuales, aparatos de física, instrumental científico, etcétera), y los producidos en el seno de dicha institución como resultado de actividades propias de esta (cuadernos escolares, ejercicios y trabajos de los alumnos, exámenes, trabajos manuales, dibujos, diplomas, etcétera).

- d) Dentro del ámbito de los objetos materiales producidos por la institución escolar, un apartado específico, objeto creciente de atención por los historiadores, es el relativo a la producción audiovisual escolar. Una producción en la que, desde principios del siglo XX, tiene un peso especial la fotografía. Objetos tales como la fotografía escolar individual, la de la clase o grupo de alumnos, la orla o fotografía de fin de carrera o el álbum propagandístico de un determinado establecimiento docente o aquel en el que la institución en cuestión recoge las distintas promociones de alumnos, sus directores o sus profesores, forman ya parte de la cultura escolar y ofrecen unos rasgos comunes, con sus variantes, que los identifican como tales incluso internacionalmente.<sup>35</sup>

## La historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización

Al igual que sucedía con la historia social y la sociocultural de la educación, la historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización ofrece una cierta diversidad en sus planteamientos y direcciones. Ello no impide, sin embargo, apreciar una serie de rasgos y características comunes.

---

35 C. Burke y H. Ribeiro de Castro, «The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild», *History of Education*, vol. 36-2 (2007), pp. 213-226.

La historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización se sitúa en principio frente a la historia tradicional, la social y la sociocultural, al mismo tiempo que toma algunos elementos o coincide en algunos aspectos con estas dos últimas. Su rechazo de la historia tradicional, conmemorativa y monumental es total y absoluto. Con ella no mantiene préstamos ni relaciones más allá del dato más o menos erudito que puede ser utilizado, en otro contexto heurístico, con un significado diferente o incluso opuesto. Su crítica a la historia social de la escolaridad se efectúa, al menos, desde una triple perspectiva. Por un lado, porque dicha historia ve la «escuela moderna», la escuela que es producto de la modernidad, «como un objeto dado, casi natural», más como «un objeto» que como «una invención».<sup>36</sup> Por otro, porque buena parte de esta acepta, explícitamente o no, la imagen o idea «progresista» —también llamada «liberalsocialista»— sobre la escuela y la escolarización universal y gratuita.<sup>37</sup> Por último, para la historia socio-crítica buena parte de la historia social de la escuela es una historia de procesos sin sujetos en la que, por ello, se olvidan el carácter social de los procesos de subjetivación y su conexión con las relaciones de poder y dominación, la construcción, asimismo social, de la verdad y, junto a ello, la naturaleza y funciones productivas de la escuela: su relativa autonomía para producir discursos, estrategias, prácticas y campos de control, disciplina, dominación y poder.<sup>38</sup>

A su vez, la historia socio-crítica de la escuela efectúa varias críticas a la «nueva historia cultural» de la escolaridad: la tendencia al «coleccionismo histórico» de la historia de la cultura material de la escuela; la aceptación del ideal progresista; la ambigüedad del concepto de cultura escolar y

---

36 P. Pineau, I. Dussel, M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001, p. 24.

37 R. Cuesta, *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005, en especial pp. 99-116. Para la mejor comprensión de todo lo que seguidamente se dice, recomendamos la lectura de la «carta» o respuesta del autor a los comentarios y reseñas de esta obra («Paradojas de la escuela en la era del capitalismo. Carta a mis queridos críticos», *Con-Ciencia Social*, vol. 10 (2006), pp. 167-180), tras leer, como es obvio, dichos comentarios y reseñas.

38 J. Varela, «Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal», en Th. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, 2003, pp. 127-145 (citas y referencias en pp. 136-140 y 153-154; 1.ª edición en inglés 2001).

su uso totalizador —al fin y al cabo, todo es cultura—; y el recurso, en contradicción con sus planteamientos, no a periodizaciones propias de las continuidades y cambios de dicha cultura, sino a aquellas que son propias de la historia de la política educativa.<sup>39</sup>

Con independencia de los desacuerdos, la historia socio-crítica de la educación coincide con la historia social —en especial, con aquella más cercana a la sociología crítica o influida por ella— en centrarse más en la escolaridad y la escolarización que en la institución escolar aislada, en considerar a ambas como un hecho o fenómeno social explicable socialmente, y, sobre todo, en la atención que presta a los procesos hegemónicos y contrahegemónicos relacionados con la escuela como medio disciplinario de legitimación y dominación social, de poder, normalización y control. Por su parte, y en relación con la historia sociocultural, la historia socio-crítica se interesa también por los cambios y las continuidades en el ámbito del currículum y de la organización escolar —y, dentro de este, por la sociogénesis de los campos disciplinares—, y en el de la cultura material de las instituciones educativas.

En las páginas que siguen intentaré, primero, hacer una síntesis de los rasgos y planteamientos básicos de la historia socio-crítica de la escuela. Después expondré las metáforas de la escuela y la escolaridad a las que recurre. Por último, centraré mi análisis en dos aspectos de esta: el establecimiento de periodizaciones no políticas en dicha historia y la crítica de la identificación entre escolaridad y progreso.

Algunos rasgos básicos de la historia socio-crítica de la escuela:  
una mirada genealógica, constructivista y crítica

Al igual que sucedía con la historia social y la sociocultural, existe una cierta diversidad de planteamientos, variantes y matices en el seno de la historia socio-crítica de la escuela. Incluso, en ocasiones, de puntos de vista contrapuestos. En este texto centraremos la atención en aquellos planteamientos, de raíz foucaultiana, que más difusión tienen en la historiografía iberoamericana, no sin antes señalar lo paradójico de una situación en la que la aplicación del léxico e ideas de Foucault al campo de la

---

39 R. Cuesta, *Felices y escolarizados*, pp. 116-122.

historia de la educación haya encontrado más eco en dicha historiografía que en la francesa, donde aquellos pocos intentos que en este sentido pueden indicarse solo han cosechado el silencio y, como mucho, algún comentario crítico.<sup>40</sup> En el ámbito anglosajón, por el contrario, este tipo de discurso o mirada parece haber gozado de mayor aceptación. En palabras de Rousmaniere, Delhi y Coninck-Smith, referidas sobre todo a dicho ámbito lingüístico-cultural, los escritos de Foucault «han informado el trabajo de muchos historiadores de la educación que han repensado los discursos, prácticas y efectos de la moderna escolarización estatal obligatoria»,<sup>41</sup> sin que ello sea óbice para que, a partir de dichos escritos, no se hayan formulado observaciones críticas a los mismos o se hayan revisado y corregido algunos de sus errores. Dichas críticas, según McCulloch y Richardson, se centrarían en tres aspectos: el error de situar la invención del examen y del aula moderna en el siglo XVIII —un error corregido en los trabajos, entre otros, de Hamilton y Reid que retrotraen dicha invención a los siglos XVI y XVII—;<sup>42</sup> el recurso o uso no crítico de los concep-

---

40 Me refiero, por poner tres ejemplos, a las obras de A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1979 (aunque no se indica nada al respecto, debe de ser la traducción de *Généalogie des équipements collectifs. [1], L'école primaire*, Centre d'Études, des Recherches et de Formation Institutionnelles (CERFI), 1975) y *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace?*, París, Les Empêcheurs de Censer en Rond/Le Seuil, 2005; M. Bouillé, *L'école, histoire d'une utopie? XVII<sup>e</sup> - début XX<sup>e</sup> siècle*, París, Éditions Rivalet, 1988; y F. Dajez, *Les origines de l'école maternelle*, París, Presses Universitaires de la France, 1994.

41 K. Rousmaniere, K. Dehli y N. Coninck-Smith, «Moral regulation and schooling: an introduction», en K. Rousmaniere, K. Dehli y N. Coninck-Smith (eds.), *Discipline, Moral Regulation, and Schooling: A Social History*, Londres, Garland, 1997, pp. 3-17 (cita en p. 7). Ejemplos de esta influencia serían los trabajos de S. J. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1993 (1.ª edición en inglés 1990); I. Hunter, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998 (1.ª edición en inglés 1994); B. Curtis, *Building the Educational State: Canada West, 1836-1871*, Londres, The Falmer Press, 1989; y *True Government by Choice Men? Inspection, Education, and State Formation in Canada West*, Toronto, University of Toronto Press, 1992; D. Kira y K. Twig, «Regulating Australian bodies: eugenics, anthropometrics and school medical inspection in Victoria, 1900-1940», *History of Education Review*, vol. 23-1 (1994), pp. 19-37; y buena parte de la obra de Popkewitz, en especial Th. S. Popkewitz y M. Brennan (comp.), *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000 (1.ª edición en inglés 1997).

42 D. Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, Londres, The Falmer Press, 1989; W. A. Reid, «Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización», *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1-3 (1998), pp. 7-24 (publicado en 1990 en el *Journal of Curriculum Studies*).

tos y categorías foucaultianas, es decir, su mitificación; y el no tener en cuenta los problemas y cuestiones que plantea la aplicación del análisis foucaultiano a contextos históricos y culturales distintos de aquella sociedad, la francesa, a la que se refieren y en la que se gestaron.<sup>43</sup>

¿Qué rasgos o aspectos son los que caracterizan la historia socio-crítica de la escuela? ¿Cómo, desde ella, se ven la escuela y la escolaridad?

En primer lugar, se trata de una mirada a la par genealógica y constructivista —no en el sentido psicopedagógico del término, sino en el sentido histórico—. Ello quiere decir, sobre todo, que la escuela y la escolaridad son «invenciones», algo no natural ni dado, sino el producto de unas determinadas circunstancias y fenómenos sociales. Son lo que son, pero podrían ser otra cosa o, incluso, no existir, al menos con sus características actuales. Precisamente porque son una construcción histórica es por lo que, para explicar y comprender cómo han llegado a ser lo que son, hay que explicar y comprender «las luchas y los conflictos» que las «configuraron» tal y como hoy las conocemos, es decir, «cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente».<sup>44</sup>

A ella se superpone, en segundo lugar, una mirada crítica que cuestiona, interroga y pone bajo sospecha el carácter «justo» y «verdadero» con el que la escuela y la escolaridad se presentan socialmente. Entre otras razones, porque lo que sea «justo» o «verdadero» es también una construcción histórica que refleja relaciones de poder y dominación: el resultado de «luchas y conflictos particulares».<sup>45</sup> Desde un punto de vista más general, la escuela y la escolaridad son «una de las mayores construcciones de la modernidad» y constituyen «metáforas del progreso».<sup>46</sup> Ambas forman parte de una narrativa o historia de la «salvación» de signo secular en la que los oficiantes, sacerdotes laicos, son los profesores y maestros; y las escuelas, templos del saber, de la cultura,

---

43 G. McCulloch y W. Richardson, *Historical Research in Educational Settings*, pp. 74-77.

44 I. Dussel y M. Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 27. Sobre los usos del concepto foucaultiano de genealogía, véase I. Dussel, «Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía», *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. xv-37 (2004), pp. 11-32.

45 I. Dussel y M. Caruso, *La invención del aula*, p. 29.

46 P. Pineau, «¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo», en P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar*, pp. 27-52 (cita en p. 28).



de la modernidad y del progreso y, en ocasiones también, de la patria, del pueblo o de la humanidad. Una narrativa que oculta el hecho de que la «promesa de liberación» y progreso ofrecida, en este caso a través de la escuela, es en realidad «un instrumento disciplinario de sometimiento», una «forma disciplinaria de distribuir a los individuos en el espacio social» que no solo transmite «conocimientos» y forma «la mano de obra productivamente utilizable», sino que inculca, reproduce y legitima «las estructuras clasistas» y las «formas de poder dominantes». <sup>47</sup> De este modo, genealogía y crítica se identifican:

La genealogía de cualquier valor e institución de nuestro tiempo ostenta la huella terrible de los vencedores y aloja un cúmulo de sufrimientos, olvidos y servidumbres que no podemos ignorar. De ahí que la tarea del historiador no historicista, no positivista, sea ingrata ('pensar es incómodo como pasear bajo la lluvia') pues, hasta cierto punto, consiste en una lacerante labor de 'pasarle a la historia el cepillo a contrapelo' [...] el historiador crítico, el genealogista a la manera nietzscheana, encuentra lamentos donde otros ven felicidad; ve dominación donde otros quieren percibir los valores más sublimes de la humanidad. <sup>48</sup>

Al historiador le correspondería en este caso ejercer de psicoanalista de la sociedad desvelando cómo se nos hace creer y decir que las cosas son, cómo se nos hace desear que fuesen, cómo formalmente se disfrazan para aparentar y ocultar cómo realmente son, para mostrarnos seguidamente cómo realmente son y enfrentarnos, de este modo, a una realidad incómoda, inexorable y dura con el fin de que podamos entenderla, aceptarla, sobrevivir a ella e, incluso, tratar de modificarla.

### Metáforas e historia de la escuela y de la escolaridad: máquinas, artificios y organismos vivos

A las múltiples metáforas que ofrece la historia de la educación para referirse —y explicar o entender— lo que sean la educación y la escuela, <sup>49</sup>

---

47 R. Cuesta, «La escuela y el huracán del progreso: ¿por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?», *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 4 (2006), pp. 53-94 (citas en pp. 72, 75 y 64, respectivamente).

48 *Ib.*, p. 55.

49 Entre otras, por ejemplo, la metáfora familiar (la escuela como gran familia; el maestro o maestra como padre o madre, y los alumnos como hijos), la del jardín (el maestro como jardinero, y los alumnos como plantas que cultivar), la pastoral con su trasfondo religioso (el pastor y sus ovejas), la astronómica (el profesor como sol que da vida y alrededor del cual giran los planetas) y, vulgarizando a Foucault, la cuartelaria, la carcelaria o la hospitalaria, que no creo que precisen explicación alguna.

la historia socio-crítica de estas centra su atención en dos de ellas: la del mecanismo, máquina, artefacto y artificio, y la del organismo y el crecimiento orgánico. En este sentido, «los planes sistemáticos de escolarización pública universal dentro de la historia del capitalismo», presentes ya en el siglo XVI en Comenio, y con ellos la escuela, son vistos «como un artefacto (por lo que tiene de ingenio mecánico) que contiene una artimaña (un artificio para engañar)». <sup>50</sup> A la concepción —tomada de la física— de la escuela como «máquina de educar» corresponderían formas o modos de escolarización elaborados y puestos en práctica desde el siglo XVI al XIX (por ejemplo, los de los colegios calvinistas, la Compañía de Jesús, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la enseñanza monitorial o mutua y las «infant schools» inglesas o «salles d'asile» francesas —nuestras primeras escuelas de párvulos—). Se trataría, en general, de métodos y modos de organización disciplinarios basados en la enseñanza grupal y frontal, el control y la vigilancia constante, la ocupación continua de los alumnos, la graduación y sistematización de lo enseñado, la regulación detallada de las actividades, espacios y tiempos escolares y el examen formal. Por último, a la concepción —tomada de la biología— de los alumnos como organismos vivos, dotados de una fuerza vital interna y en crecimiento, corresponderían, en los años finales del siglo XIX y sobre todo en la primera mitad del XX, una concepción «vitalista» y no «mecánica» de las formas de educación y organización escolar que ponía el énfasis o se basaba en las «pedagogías blandas», la autoactividad disciplinada, el control e intervención en los procesos de crecimiento por la psicopedagogía «científica» y la imposición, con esta, de los criterios que establecen lo que debe considerarse «normal» o «anormal». <sup>51</sup> Es decir, en modos de educación y escolarización que, adoptando formas híbridadas con las antiguas, vendrían en todo caso no tanto a sustituirlas cuanto a reforzarlas. Modos de educación y escolarización que, en último término, solo pueden ser desentrañados y entendidos cuando se contemplan como un aspecto más de la creciente «intervención biopolítica» del Esta-

---

50 R. Cuesta, *Felices y escolarizados*, p. 30.

51 Una exposición más extensa y argumentada, a la que esta brevísima síntesis no hace justicia, puede verse en I. Dussel y M. Caruso, *La invención del aula*, y una versión puesta al día de esta en M. Caruso, *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2005, pp. 17-67.

do en los distintos procesos vitales (nacimiento, reproducción y muerte), higiénico-sanitarios, alimenticios, etcétera. Una intervención que conforma una asfixiante red de controles y regulaciones diseñadas por «expertos» e interiorizadas como «verdades» incuestionables por los sujetos así conformados.

De un modo u otro, tras una metáfora u otra, la historia de la escuela y de la escolaridad como forma de gobierno, de «gubernamentalidad» y «conducción», según la terminología foucaultiana, guarda una relación estrecha con las formas de gobierno y de «conducción de las sociedades y de los grandes grupos». Es más, dicha historia, la de «las formas de comunicación y gobierno del aula moderna», no es sino «una parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas»; una historia ligada a la producción de sujetos dóciles, normalizados y disciplinados.<sup>52</sup> Asimismo, y con dicho fin, esa historia debe incorporar el análisis del cuerpo, de la corporeidad material de los sujetos, en el seno de la institución escolar. Como ha afirmado Catherine Burke,

el cuerpo del escolar ha constituido una cuestión fundamental para aquellos que, a lo largo del tiempo y del espacio, han desarrollado sistemas educativos; sin embargo, la historia de la educación ha operado hasta la fecha en un marco ontológico que ha privilegiado la mente e ignorado, en gran medida, la corporeidad en el aprendizaje y la manipulación del cuerpo en la enseñanza.<sup>53</sup>

### La historia de la escuela, la cultura escolar y el problema de la periodización

En otro trabajo anterior ya me referí, de un modo general, a la utilidad, posibilidades, límites y peligros del uso de la expresión *cultura escolar* en historia de la educación.<sup>54</sup> En esta ocasión expondré una de las cuestiones que dicha expresión plantea a este campo disciplinar además de su polisemia. Como es conocido, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza, la historia de la educación suele guiarse y tratarse de modo no solo cronológico, sino con una cronología deudora en muchos

---

52 I. Dussel y M. Caruso, *La invención del aula*, p. 31.

53 C. Burke, «Editorial», *History of Education*, vol. 36-2 (2007), pp. 165-171 (cita en p. 161); número monográfico sobre «El cuerpo del escolar en la historia de la educación».

54 A. Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, pp. 78-80.

aspectos de los cambios políticos y legislativos que afectan a esta actividad humana institucionalizada. Desde la perspectiva socio-crítica se ha advertido recientemente, y con razón, lo inadecuado que resulta

seguir utilizando formas y criterios políticos de periodización [en historia de la educación] que nada tienen que ver con los ritmos evolutivos de los fenómenos culturales.

[...] Algunos historiadores de la educación han redescubierto el concepto de cultura sin reinventar al mismo tiempo un marco de periodización histórica diferente al que usa la historiografía tradicional y que debería ser, por tanto, coherente con los nuevos métodos, objetos y fuentes que presiden las investigaciones que pretenden ser innovadoras. Los tiempos y los ritmos de las culturas escolares poco tienen que ver, por ejemplo, con los tiempos políticos de los reinados y cosas por el estilo.<sup>55</sup>

De ahí que «una historia crítica de la educación» requiera «un marco de categorías analíticas que nos ayuden a pensar la continuidad y el cambio por encima del corto, intenso y fugaz pulso político de los acontecimientos». La historia de la escuela, continúa diciendo Cuesta, «se inscribe en los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encarnadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de los sujetos merced a una delicada decantación de *habitus*». Solo así es posible analizar y entender «fenómenos como la organización del tiempo y de espacio escolar, o la constitución y desarrollo de un cuerpo docente», que superan «ampliamente la estrecha lógica de la producción de sentido de las políticas gubernamentales concretas».<sup>56</sup>

Una vez afirmado lo anterior, el problema que se plantea es el de establecer los criterios, conceptos y categorías de esas nuevas formas de periodización que la historia de la escuela y de la escolaridad exigen. Raimundo Cuesta, y con él los componentes del proyecto Nebraska,<sup>57</sup> han recurrido al concepto de «modos de educación», tomado y reelaborado a partir de la tipología propuesta por Carlos Lerena en 1976,<sup>58</sup> para propo-

---

55 R. Cuesta, *Felices y escolarizados*, pp. 120-121.

56 *Ib.*, p. 123.

57 Sobre el Proyecto Nebraska, gestado en el año 2001, véase R. Cuesta; J. Mainer; J. Mateos; J. Merchán y M. Vicente, «¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo», en J. Romero y A. Luis (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria, 2007, pp. 189-211.

58 C. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976.

ner y utilizar la distinción entre un «modo de educación tradicional-elitista», característico del «capitalismo hispano» desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, y un «modo de educación tecnocrático de masas» que llegaría desde el comienzo de la década de los setenta del siglo XX «hasta nuestros días», con un periodo intermedio de «transición corta» durante los años sesenta del siglo pasado. A su vez, en cada uno de estos dos «modos de educación» distingue diferentes fases de constitución, reformulación o ruptura en cuya descripción no entraré en estos momentos.<sup>59</sup>

Esta observación crítica sobre la inadecuación de las periodizaciones político-legales para estudiar la historia de la escuela y de la escolaridad ha sido asimismo efectuada por Daniel Tröhler desde una perspectiva, en parte similar y en parte diferente, en un texto pendiente de publicación cuando se escriben estas líneas. Este historiador suizo comienza dicho texto advirtiendo como

las historias de la escuela muy a menudo se presentan como las viejas historias políticas, con la escuela siempre cambiando de algún modo de acuerdo con los cambios en las estructuras del poder político [...]. Las líneas de demarcación de los cambios escolares son así vistas como un resultado de los golpes de Estado o elecciones políticas. Sobre este fondo, la historia de la escuela aparece como una historia llena de discontinuidades, rupturas y batallas.<sup>60</sup>

Esta historiografía tradicional, dice Tröhler, ofrece una «visión discontinua» de la historia de la escuela cuando «es obvio» que el «desarrollo de la escuela [léase institución escolar] es mucho más continuo» de lo que dicha historiografía, «con su filtro histórico-político», sugiere. El problema, además, se agrava cuando cada «escuela» se adjetiva de acuerdo con la denominación del periodo político al que corresponde. Así se habla, dice, en la historia de la escuela suiza, de escuela prerrevolucionaria, postrevolucionaria, liberal, conservadora o demócrata, como en Espa-

---

59 R. Cuesta, *Felices y escolarizados*, pp. 125 y 135, entre otras.

60 D. Tröhler, «From city republicanism to the public school of the Republic. Pragmatism and continuity in school development in Zurich in the nineteenth century». Texto presentado en el seminario internacional *Republican and non-republican imaginations: comparative visions and developments of schooling from the 18th century to 1930*, celebrado en el Instituto Pestalozziano de Zúrich del 28 de febrero al 3 de marzo de 2007.

ña, diríamos nosotros, se habla de la escuela del Antiguo Régimen, liberal, moderada, progresista, conservadora, republicana, franquista y democrática, entre otras posibles acepciones. Todo ello en el contexto más amplio, añade Tröhler, de una «categorización dual» como «progresivo» o «conservador» de cada periodo político. Una categorización en la que los «buenos» son los ilustrados del siglo XVIII y los liberales del siglo XIX, con su pretensión de implantar «la idea de la modernidad racional», mientras que «los clericales del siglo XVIII y los conservadores, y a menudo los demócratas del siglo XIX, son considerados de un modo ambivalente o negativo».

Su punto de vista, elaborado en función del caso de Zúrich y bajo el paraguas conceptual de la «gramática de la escolaridad», es otro. La historia de la escuela y de la escolaridad del cantón de Zúrich desde el siglo XVIII al presente muestra, a su juicio, el tránsito desde un republicanismo ciudadano urbano a la escuela pública de la república. Dicho tránsito es el resultado de una combinación pragmática de la tradición del elitismo republicano urbano con la tradición rural de gestión local de los asuntos educativos y religiosos, la existencia de una iglesia enraizada localmente, la progresiva secularización, la atención desde los poderes públicos cantonales y locales a las demandas sociales en materia de educación, y ciertos cambios políticos y legales. Los cambios educativos y escolares habrían tenido lugar de modo lento y gradual y en ellos habría desempeñado un papel fundamental el peso de la tradición escolar comunal. Lo que Tröhler denomina «the general cultural self-understandings of the time»: <sup>61</sup> una identidad y tradición culturales caracterizadas por el autogobierno o autonomía local, el enraizamiento de la escuela y de la escolaridad en el medio local (urbano o rural) y la participación vecinal en los asuntos comunales. Es decir, por la existencia de una cultura escolar comunal en la que la historia de la escolaridad y de la escuela puede ser vista como un continuo que es el resultado de una negociación pragmática entre la experiencia, las ideas y lo viable. De ahí, afirma, la importancia que para el historiador tienen no tanto los grandes cambios y reformas legales como «las pequeñas revisiones que a

---

61 «Los sobreentendidos culturales generales de la época», sería una de las posibles traducciones de dicha expresión.

menudo ocasionaron importantes cambios», y el hecho de que «con mucha frecuencia las leyes no produjeran reformas y en cambio sancionaran prácticas ya establecidas». <sup>62</sup>

De la lectura del texto de Tröhler no se extrae, sin embargo, como conclusión la existencia de una total autonomía de la escuela respecto de los cambios políticos y legales o el hecho de que la institución escolar no resulte afectada por estos. No podía ser de otro modo ni creo que fuera ese su propósito. No es posible negar la evidencia. Lo que sucede es que, tanto en el marco del proyecto Nebraska como en el texto de Tröhler, se pone el acento más en las continuidades y persistencias de la escolaridad como forma institucionalizada que en las discontinuidades bruscas debidas a cambios políticos o legislativos; más en los tiempos largos y los cambios graduales, lentos, con periodos de transición y mestizaje entre lo tradicional y lo novedoso, que en las reformas o cambios radicales, rápidos o intensos; más en los procesos de larga duración —como el de disciplinarización o configuración de determinados códigos y campos disciplinares en España, en el primer caso, y el de la configuración de la escuela pública de la república en el cantón de Zúrich, en el segundo— que en acontecimientos puntuales o hitos legislativos; más en los procesos de adaptación, acomodación, hibridación, formalización y resistencia ante los cambios y reformas, o sea en el ámbito de las prácticas, que en el del currículum propuesto, deseado o prescrito —aunque también este se analice.

El primer problema radica, a mi parecer, en que una periodización que no tenga en cuenta los cambios político-legislativos, al fin y al cabo exógenos al sistema y cultura escolares, y solo se base en los procesos, las características y la dinámica propia de dichos sistema y cultura, exige una serie de estudios de los que actualmente se carece. En este campo es plenamente aplicable lo que indicó Foucault en relación con la gene-

---

62 Un ejemplo relativo a España ya señalado en otro trabajo: el establecimiento legal y oficial en 1887 de un periodo vacacional de 45 días durante el verano en la enseñanza primaria no solo vino a reconocer una práctica más o menos habitual y de duración irregular en nuestras escuelas, sino que fue un paso decisivo, con el tiempo, para configurar en este nivel educativo la noción y la realidad del curso escolar, con su comienzo y su final, hasta entonces inexistentes (Antonio Viñao, *Tiempos escolares, tiempos sociales*, pp. 38 y 131-132).

alogía: que «exige [...] del saber minucia, gran número de materiales acumulados, paciencia»<sup>63</sup> y atención por detalles o cuestiones a veces poco relevantes. Entre otras razones, porque «el mundo [...] es una miríada de acontecimientos enmarañados» y «perdidos».<sup>64</sup> Por supuesto, sabemos mucho más de lo que sabíamos hace veinte o veinticinco años sobre la historia del espacio y el tiempo escolares, la configuración en el tiempo de los campos y códigos de algunas disciplinas, la evolución del mobiliario, enseres y material didáctico utilizado en las aulas, o la difusión real y adaptaciones al contexto de aplicación de algunas reformas, cambios e innovaciones, por poner algunos ejemplos. Estimo, sin embargo, que lo que sabemos es todavía insuficiente para poder formular una periodización sociocultural e institucionalmente fundamentada. Es más, creo que quizás haya, en principio, que indicar periodizaciones diferentes según el tema o la cuestión analizada. Y, desde luego, contrastar esas periodizaciones con los cambios políticos y legislativos: ver cómo juegan, se entremezclan y combinan dichos cambios tanto con las persistencias y continuidades como con los procesos de acomodación, adaptación e hibridación que la realidad ofrece al historiador. Unos procesos en los que desempeñan un relevante papel los intermediarios o mediadores culturales —sobre todo inspectores, directores, maestros y profesores que reflexionan y transmiten sus ideas y prácticas o que elaboran programas, libros de texto y materiales didácticos—. Unos personajes que, en general, no han atraído hasta ahora la atención de los historiadores por pertenecer, en la mayor parte de los casos, al mundo de la «baja» pedagogía.

El segundo problema —no menos importante— es que, aun sin magnificar los cambios políticos y legislativos, de un modo u otro siempre existe una mayor o menor interacción e influencia recíproca entre dichos cambios y la cultura o culturas escolares. Una interacción e influencia que no es posible dejar a un lado si se quieren entender los cambios y continuidades en estas últimas. En efecto, los cambios políticos y legislativos no son el único factor a tener en cuenta, como a veces se ha pretendido, pero sí un aspecto más junto a otros y en inter-

---

63 Michel Foucault, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-Textos, 1988, p. 12.

64 *Ib.*, p. 50.



acción con esos otros. Lo que habrá que dilucidar en cada caso es el grado de influencia y el tipo de interacción existente entre ellos y el mundo de las prácticas escolares tal y como, desde una perspectiva socio-crítica, ha efectuado, por ejemplo, Marcelo Caruso en su estudio sobre «las prácticas de conducción» en las escuelas elementales del reino de Baviera desde 1869 a 1919.<sup>65</sup> Una cuestión particularmente debatida en España en relación, por ejemplo, a las consecuencias y efectos que tuvieron la guerra civil y la dictadura franquista en la cultura escolar, en las prácticas y en los discursos pedagógicos en relación con los años precedentes. Desde la perspectiva liberal-socialista se tiende a destacar el brusco corte o ruptura que ambas supusieron. Desde la perspectiva socio-crítica, por el contrario, se subrayan las continuidades entre ambos periodos. Incluso se llega a indicar, en ocasiones, que las cosas no hubieran sido sustancialmente diferentes si no hubieran tenido lugar la guerra civil y el franquismo.

### La historia de la escuela y la escolarización y la noción de progreso

Señalaba recientemente Marcelo Caruso en relación con los estudios históricos sobre la cuestión escolar en la Alemania imperial que dichos estudios ofrecen en general un «balance general positivo» de dicha cuestión. Dicho balance, añade, responde a la idea de que «Más escuela = Mejor modernidad». Una idea típica de las «asociaciones positivas» que la institución escolar «despierta tradicionalmente en la imaginación iluminista». Esta «evaluación acrítica de la extensión, significación y modos de funcionamiento del aparato escolar», concluye, «pasa por alto el hecho de que la modernización de la escuela popular significó también una nueva época en el gobierno de las masas, limitándose a destacar los progresos escolares en función de la alfabetización y la extensión de una escolarización cada vez más ambiciosa y con más contenidos».<sup>66</sup> Para la historia sociocrítica de la escuela y la escolaridad, más escuela no significa progreso o mejora. La asociación establecida, desde posturas liberal-socialistas, entre la escolarización de masas (la escuela para todos) y las promesas de felicidad y avance o mejora deben ser puestas incluso bajo sospecha.

---

65 M. Caruso, *La biopolítica en las aulas*.

66 *Ib.*, p. 220.

Esto nos remite a un debate ya clásico en las ciencias sociales: el que gira en torno a la noción de progreso y, en relación con ella, las nociones de continuidad y cambio.<sup>67</sup>

El cuestionamiento de la noción de progreso en relación con la difusión y generalización de la institución escolar y el advenimiento de las sociedades de escolarización generalizada no se hace, en este caso, desde la visión conservadora sobre la real o supuesta pérdida de nivel académico que haya podido suponer dicha generalización —en especial en la enseñanza secundaria clásica y en la universitaria—. Tampoco desde un enfoque economicista atento a la escasa rentabilidad de un gasto, el educativo, que no solo produce una sobrecualificación de la mano de obra, sino que, además, es un gasto social innecesario, como gasto público costado con impuestos, para las necesidades del sistema económico. Menos aún, desde un enfoque ideológicamente integrista que distinga entre un buen progreso —en un determinado sentido moral o religioso— y un mal progreso —el simple progreso material no sujeto a dichos criterios morales o, también, el progreso revolucionario—. La crítica y el cuestionamiento se hacen a partir de una doble paradigma histórico-filosófico, con origen en Nietzsche y Foucault, y sociológico, a partir de la obra de sociólogos críticos como Bourdieu y Lerena.

Una larga cita de *Felices y escolarizados* de Raimundo Cuesta ilustra lo dicho:

la historia del Estado moderno es la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado-individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de gubernamentalidad cada vez más interiorizadas voluntariamente por los sujetos. Es de esta suerte como el Estado moderno crea el sujeto como objeto de las políticas de poder (lo que Foucault denominará como el biopoder y la política de control de las poblaciones), pero también como sujeto autodeterminado que se autodisciplina [...].

Y es justamente [...] en el paso de formas punitivas externas de dominación que se ejercen sobre los cuerpos a formas de autocontrol interno de las

---

67 Para la mejor comprensión de lo que seguidamente se dice, recomiendo la lectura, sobre la historia del concepto de progreso, de los textos de J. Fernández Sebastián, «Progreso», en J. Fernández Sebastián y J. F. Fuentes (dirs.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pp. 562-575; y sobre todo, de G. Capellán de Miguel, «¿Mejora la humanidad? El concepto de progreso en la España liberal», en M. Suárez Cortina (ed.), *La redención del pueblo. La cultura progresista en la España liberal*, Santander, Universidad de Cantabria, 2006, pp. 41-79.

almas, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica, cuando se fundan los sistemas nacionales de educación y cuando se generaliza la escolarización como elemento institucional de aprendizaje e inculcación de las tecnologías del yo.<sup>68</sup>

Definida así la escuela como «una obra de ingeniería social dirigida a la producción de *habitus*»,<sup>69</sup> el enfoque socio-crítico saca a la luz, por un lado, las resistencias de determinados grupos sociales a la institución escolar impuesta por el Estado moderno y la violencia física o simbólica ejercida por esta sobre dichos grupos. Por otro, desvela el artificio o engaño que, bajo el paraguas de la modernidad y de la idea de progreso liberal-socialista, se esconde tras la escuela. Es en este sentido en el que se afirma que en un Estado con medios e intervenciones controladoras cada vez más poderosas, expansivas y evanescentes, «la escuela de hoy, con el triunfo de las formas blandas de persuasión [...], representa esa fantasmagoría de una dominación sin dominio, de un sometimiento sin violencia externa, de la sumisión voluntariamente aceptada».<sup>70</sup> Lo que usualmente se presenta como progreso o liberación no sería en realidad más que un sistema de disciplinarización, control y dominio de las conciencias, de sometimiento e integración de las clases populares en el sistema capitalista. La escuela desempeña así, en dicho sistema, la triple función de inculcar, reproducir y legitimar «las estructuras sociales y las formas de poder dominantes».<sup>71</sup> Una vez felices, por escolarizados, nuevos mecanismos más sutiles, menos evidentes, de desigualdad, control y gobierno, ocultan y legitiman ante estos felices-infelices las diferencias sociales y el ejercicio del poder hasta llegar al Estado evanescente de nuestros días, especie de Gran Hermano invisible que todo lo regula y controla.

La tesis generalmente mantenida en relación con la evolución de la idea y del concepto de progreso fija sus orígenes en los siglos XVII y XVIII, su auge o aceptación generalizada en el XIX y su crisis en el XX. Sin embargo, pueden hallarse críticas a ambos —defensores y detractores— en cada

---

68 R. Cuesta, *Felices y escolarizados*, pp. 106-107.

69 *Ib.*, p. 107.

70 R. Cuesta, «La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?», p. 78.

71 R. Cuesta, *Felices y escolarizados*, p. 103.

una de dichas fases.<sup>72</sup> Lo que sucede es que en el siglo XIX quizás tuvieran más audiencia, aceptación o repercusión los defensores; y en el XX, los detractores. El paso de una a otra situación se produciría en el tránsito de uno a otro siglo. En palabras de Pío Baroja,

El optimismo del siglo XIX, formado a base del culto de la ciencia, de la libertad, del progreso, de la fraternidad de los pueblos, se vino también abajo por la teoría de hombres ilustres poco políticos, como Schopenhauer, Ibsen, Dostoievsky y Tolstói.

En el sentido de la bondad, de la piedad, de la comprensión, según aquellos escritores y sus comentaristas, no se había adelantado nada y el hombre seguía siendo un bruto sombrío y cruel, como en tiempos remotos. Era la consecuencia más dura que se podía obtener del libro *Humano, demasiado humano*, de Nietzsche, que acababa de aparecer por entonces en francés.<sup>73</sup>

La crisis y críticas a la noción de progreso procedentes del mundo intelectual de ideas radicales se hallan ya presentes en el siglo XIX y se verían reforzadas en el XX.<sup>74</sup> Pero una cosa es el mundo de los intelectuales, y otra el de la opinión pública, los medios de comunicación o las experiencias vividas por las distintas generaciones de seres humanos. De hecho, pese a todos los avances científicos y tecnológicos —el innegable progreso material y científico—, sería la realidad la que socavaría la idea de progreso. Las dos guerras mundiales, Auschwitz, Hiroshima, Nagasaki —y todos los Auschwitzs, Hiroshimas y Nagasakis coetáneos y posteriores de uno y otro signo—, la conciencia de que, por primera vez, el ser humano ha logrado producir y almacenar armas cuya utilización sig-

---

72 G. Capellán de Miguel, «¿Mejora la humanidad? El concepto de progreso en la España liberal», pp. 72-73.

73 P. Baroja, *Desde la última vuelta del camino. Memorias*, Barcelona, Editorial Planeta, t. I, 1970, p. 480. Nietzsche escribió *Humano, demasiado humano* en los años 1876-1878, y el libro se publicó en 1878, si bien no tomó su forma definitiva hasta la edición de 1886. La obra fue traducida y publicada en España en 1901 por la editorial La España Moderna; y en la década de 1910, por Sempere y Compañía.

74 Una síntesis sumaria de algunas de dichas críticas puede verse en G. Capellán de Miguel, «¿Mejora la humanidad? El concepto de progreso en la España liberal», pp. 72-79, y una versión al día en John Gray, *El progreso y otras ilusiones*, Barcelona, Paidós, 2006 (1.ª edición en inglés 2004): la negación de los avances en el campo de la ética, de la política y de la condición humana frente a los innegables avances científicos y técnicos; la visión de la historia no como un proceso lineal y progresivo hacia una sociedad mejor, sino como un ciclo sin fin de ganancias y pérdidas; y el peligro que supone esa combinación de mayor poder humano, gracias al creciente conocimiento científico, con la índole no acumulativa de los pretendidos avances en el campo de la ética y de la política.

nificaría el fin de la vida humana sobre la Tierra, y la destrucción medioambiental a causa de ese mismo «progreso», junto a la creciente capacidad para deformar la realidad, manipular las mentes y controlar las vidas humanas hasta límites antes inimaginables, han hecho más para demoler la idea de progreso que todas las más o menos brillantes críticas filosóficas o históricas a este. Hoy ya sabemos que si por algo destaca la especie humana es por su credulidad, su crueldad gratuita y sin límites y su capacidad para idear engendros que llevan implícita su destrucción y la de las demás especies vivas.

¿A qué idea de progreso se opone la historia socio-crítica de la escuela y de la escolaridad? Por supuesto, al concepto de progreso como certeza o creencia en una inevitable mejora lineal y continua del mundo escolar y de los sistemas educativos. Asimismo, al concepto de progreso como una realidad incuestionable. No parece oponerse, por el contrario, a la esperanza de que dicho progreso o mejora se produzca —salvo en el caso de que persistan las actuales estructuras de dominación social— ni al progreso como ideal o aspiración. Simplemente se limita a constatar su imposibilidad en las circunstancias actuales y su uso como artificio engañoso que legitima dichas estructuras. Es decir, su utilización —gracias a la asociación positiva, aceptada sin cuestionamiento, entre escuela y modernidad— como una promesa de felicidad engañosa.

La idea de progreso aplicada al mundo de la escuela y de la escolarización tiene tres fundamentos. El primero es la idea de la perfectibilidad del ser humano mediante la educación y, más en concreto, la educación institucional o escolar. El segundo, la aplicación de dicha idea a la escuela y a los sistemas educativos, a su progresiva expansión y mejora. El tercero, la generalización de esta idea al conjunto de los seres humanos o, como gustaba decirse en el siglo XIX, a la Humanidad como sujeto colectivo con entidad propia. La historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización quizás no rechace como posibilidad o aspiración dichos fundamentos —el progreso individual, el sectorial y el global—, pero cuestiona su existencia, pone en duda que sean posibles en las sociedades capitalistas, denuncia la presentación del Estado como un ente neutral y benefactor y desvela el engaño que suponen la escuela y la escolarización frente a los promotores de ambas.

Este énfasis en la escuela y la escolaridad como artefactos, artimañas y artificios se hace, no obstante, no tanto con el ánimo de establecer un discurso único al respecto, como, según se dijo, de desvelar lo que comúnmente suele ocultarse tras el «discurso feliz» progresista y liberal-socialista con sus llamadas a la redención y la salvación a través de la escuela. Como recientemente ha afirmado uno de los representantes más conspicuos de la historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización, no hay contraposición entre la consideración de ambas como un engaño o como un derecho social —el aspecto más destacado por el liberal-socialismo—: «la escuela, dice, es un bien y un mal al mismo tiempo [...]. No es esto o aquello. Es esto («engaño») y aquello («derecho social») al mismo tiempo». <sup>75</sup> La escuela, en este sentido, reprime y libera en un incansable tic-tac, aunque, para desvelar lo oculto, y desmontar los discursos generalmente admitidos sobre ella, haya que acentuar los aspectos relativos a la evidente represión y dejar a un lado, por ya conocidos, los de una hipotética liberación. La institución escolar es, al mismo tiempo, instrumento de legitimación de las desigualdades socioculturales y, por tanto, de las relaciones de poder y dominio, y de desvelamiento de estas. En su última esencia es una invención del ser humano capaz, como este, de lo peor y de lo mejor.

---

75 R. Cuesta, «Paradojas de la escuela en la era del capitalismo», p. 171.

# UN PASEO POR LA HISTORIA, LA EDUCACIÓN Y LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

---

*Manuel Ferraz Lorenzo*  
(Universidad de La Laguna)

El historiador no rehúye la pelea, simplemente elige su propio campo de batalla. Lo que trata de defender es, por supuesto, la verdad histórica y la honradez en la presentación del pasado, ya que cree que este es su mejor modo de servir a la sociedad.

Jerzy Topolsky

Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela a lo largo de la historia no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder [...], te recompensan generosamente.

Noam Chomsky

Estos cambios caleidoscópicos nos obligan a pensar muy cuidadosamente en lo que significa ser historiador de la educación y en lo que es central para nuestro trabajo [...]. Nuestra mejor oportunidad de supervivencia y reconocimiento a largo plazo descansa en una identificación con lo que nos ha forjado, en nuestra considerable atención al pasado y en la aspiración a mantener ese papel desafiante en el siglo XXI.

Roy Lowe

## Introducción

Pese a las múltiples dimensiones y tratamientos de los objetos de estudio referentes al pasado, y a las depuradas técnicas empleadas capaces de abordar con garantías de análisis y explicación los fenómenos y procesos que los determinan, todavía lo pretérito se sigue viendo como algo lejano, vago, fragmentario, a veces como algo incómodo, anacrónico, opaco e insustancial para dar respuesta al presente que ha irrumpido como categoría temporal construida —de manera frenética y fragorosa— poco menos que *ex nihilo*.

Este excesivo presentismo, generalizado a todas las facetas de la vida humana, ha eclipsado la idea moderna de sociedad tras la fase postindustrial, neoliberal y globalizada de mutaciones sufridas por el Estado-nación,<sup>1</sup> cuyos pilares básicos podríamos sintetizar en el individualismo, como realidad vivencial particular y discontinua centrada no en los sujetos en sí, sino en los procesos económicos y sociales que dan lugar a estos, en lo práctico, lo efímero, lo rentable y lo tangible. Su consecuencia más inmediata ha sido la notoria aceleración del tiempo —que, dicho sea de paso, no se correlaciona con la prevista velocidad en los cambios sociales típicos antes de los periodos revolucionarios— para producir un mejor ajuste y puesta a punto de los sujetos productivos. Este proceder activa una dinámica de acciones inmediatas, fugaces y percederas que restan valor a los discursos, a los requerimientos cognitivos, a las armazones teóricas y a los enfoques metodológicos con que debemos examinar las normas universales que operan en los comportamientos y en las acciones humanas como potencial lógico de comprensión de estas. Conviene recordar, en este sentido, que todo pasado (como origen, genealogía, referencia y experiencia posible) mantiene su vigencia en el presente y que este no es más que una parte forjada, reelaborada y consumada de lo que constituía una diversidad de aquel. Ni el uno ni el otro deben ser entendidos como elementales coordenadas temporales para favorecer el archivo y registro de resultados obtenidos mecánica y narrativamente con cierta vocación de legitimación retrospectiva, sino como enunciadores de conceptos generales, como generadores de esquemas interpretativos y como creadores de operaciones lógi-

---

1 F. Dubet y D. Martuccelli, *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, 2000 (edición francesa, 1998), p. 39.



cas y procesos sociales que siguen repercutiendo decisivamente en nuestras vidas. Sería un buen ejercicio intelectual y moral para evitar la extirpación o la manipulación del pasado que se hace alejar intencionadamente del presente para disociarlo de él y descontextualizar —acaso difuminar, dinamitar o simplemente acomodar— sus contornos y fundamentos a los fines instrumentales previstos, quedando expedito el camino para lo que, en lacerante expresión de Santos Juliá, podría convertirse en una nueva fase de «ablación de la memoria histórica».<sup>2</sup>

Por contra, de ello no debe inferirse que cualquier pasado es válido y, menos aún, que cualquier conocimiento que obtengamos de él sirve para consolidar las bases de nuestro presente y desarrollar nuestro proyecto de futuro. Como sabemos, desde Heródoto, Tucídides, Polibio o Tito Livio, por no remontarnos a la teogonía mítica y épica anterior, los excesos y defectos, los usos y abusos, lo que se dice y lo que se calla, lo que se encumbra y lo que se reprueba de las narraciones sobre el acontecer humano y sobre las causalidades que lo definen y lo conforman fueron algo más que meros lapsus mentales o simples errores de apreciación testimonial; más aún, si cabe, a lo largo de la modernidad, que es cuando se fragua el concepto de historia actual, hasta el punto de ser considerado por algún especialista en la materia como poseedor de una nueva extensión semántica y de convertirse en una especie de «neologismo» por lo que su quehacer entraña.<sup>3</sup> Unas veces por desprecio (ablación) y otras por resguardo visceral y sectario de lo considerado propio (por continuar con el traumático y machista símil, infibulación), el pasado se presenta —ya lo había adelantado Marx— como *caricatura*, a veces en forma de *tragedia* y otras de *farsa*.<sup>4</sup>

Un pasado que resulta sobremanera sospechoso en esta fase de relativismo cultural desmesurado, de fetichismo identitario y de hesitación existencial permanente que nos ha tocado vivir,<sup>5</sup> que se muestra candorosamente

---

2 S. Juliá, «Fatiga de identidad», *El País* (25 de febrero 2007), pp. 12 y 13.

3 R. Koselleck, *historia/Historia*, Madrid, Trotta, 2004 (edición alemana, 1975), p. 27.

4 Eran los adjetivos empleados por Marx en *El dieciocho de Brumario de Luis Bonaparte* para corroborar la idea que sobre la historia había expresado previamente Hegel. K. Marx, *Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850 y El dieciocho de Brumario de Luis Bonaparte*, Madrid, Austral, 1985 (edición alemana, 1850 y 1851 respectivamente), p. 241.

5 J. J. Sebrelli, *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Barcelona, Ariel, 1992.

como ejemplo de diversidad racional y, por ende, pluralidad intelectual, y que en puridad no es sino una forma de fragmentación del conocimiento, de sincretismo contingente pero no fortuito y, además, de subjetivación emocional y compulsiva del pensamiento para engendrar inconmensurables caladeros de sentimientos frustrados y de irracionalidades. Una apreciación de la realidad que no ha mejorado con la utilización tan recurrida de nuevos esquemas interpretativos y de rebuscado vocabulario más expresivo y exótico (micro, macro, textualidad, representación, interacción, simbología, reflexividad, discursividad...; en fin, denominaciones distintas para dar respuesta a un mismo factor explicativo) para aprehender el conocimiento resultante, ya que sus supuestos no siempre han implicado una mejor acotación y comprensión de la realidad y de los elementos que la definen y configuran, sino, por el contrario, en muchos casos han devenido una construcción pseudoexplicativa y altamente efectista de las determinaciones consustanciales *a* y determinadas *por* los usos y las prácticas sociales.

Así pues, lejos de erosionar las bases lógicas de la ontología y gnoseología de la historia, se trata en este trabajo de reafirmarlas a través de una concepción analítica y crítica de fundamentación metodológica que ofrezca respuestas a las dialécticas múltiples y cambiantes de los seres humanos y que, por lo mismo, rechace motivaciones externas propias de agentes directamente interesados en justificar a posteriori determinados hechos y fenómenos del pasado. Después entraremos en el ámbito específico de las teorías y procesos educativos para vindicar una concepción de estos menos reproductora y más contrasocializadora y, por ende, menos basada en los consensos axiológicos y moralizantes repletos de buena fe tan revitalizados en nuestros días. Entendemos la educación y el sistema (educativo) que la sostiene como un subsistema social, históricamente determinado, donde se dan cita múltiples factores y presiones que lo condicionan, lo deforman y lo colman de incongruencias sobre lo que es (práctica real) y lo que se pretende que sea (*desideratum* u horizonte posible). Solo después haremos una breve incursión en la historia de la educación, entendida más como campo de investigación que como disciplina académica, para ofrecer algunas reflexiones de cómo debemos afrontar nuestra tarea y orientar nuestro esfuerzo a tenor de lo expuesto en los apartados precedentes.

## La historia como compromiso de análisis

Nos recuerda Walter Benjamin, a través de sus breves pero imperecederas *Tesis sobre el concepto de historia*, que el historiador francés Fustel de Coulanges recomendaba quitarse de la cabeza todo lo que se sabía de lo ocurrido con posterioridad para hacer revivir una época pretérita. Un poco más adelante, y ya a través de sus propias palabras, afirmaba en la misma tesis (la VII) que «no hay un solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie». Y si el documento no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión de unas manos a otras. Por eso, el materialista histórico toma sus distancias en la medida de lo posible. Considera tarea suya «cepillar la historia a contrapelo». <sup>6</sup>

En efecto, una historia convenientemente expurgada, secuenciada y ordenada, sin altibajos, lineal, pintoresca, monocausal, globalizada y oficializada, de inclusión de algunos y de exclusión de muchos, de agotamiento interpretativo y de fijación de postulados intemporales, irrevocables e imperecederos como consecuencia, paradójicamente, de las leyes internas a las que se debe la propia historia, se convierte en arma dañina para la libertad personal, la convivencia grupal y la evolución basada en la igualdad de oportunidades y la justicia social. <sup>7</sup> En ella no se habla en términos ideológicos de intereses, diferencias, dialécticas y cambios, sino morales de buenos y malos o, a la vieja usanza, de vencedores y vencidos. Y los malos y vencidos, recordémoslo una vez más, nunca intentaron adueñarse de la historia en su propio beneficio ni tergiversaron su sentido y naturaleza, sino que desearon que quienes la escribieran no los excluyeran hostilmente de ella y los condenaran a pagar el alto tributo de ser considerados sujetos fracasados por las generaciones posteriores al haber tomado parte en opciones particulares equivocadas, siendo por lo mismo obligados a rendir cumplidos honores y pleitesías *in omne tempus* a los supuestos «bienhechores» de causas universales tan heroicas y comprometidas.

---

6 R. Mate, *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia»*, Madrid, Trotta, 2006, pp. 129 y 139; y M. Löwe, *Walter Benjamin: aviso de incendio*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2002 (edición francesa, 2001), pp. 80 y 81. La cursiva es nuestra.

7 «La libertad sin oportunidades es un regalo endemoniado y negarse a dar esas oportunidades es criminal», afirma Noam Chomsky. Véase N. Chomsky, *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*, Barcelona, Crítica, 2000 (edición original, 1999), p. 99.

La historia, que en el fondo no es más que «un compromiso con el tiempo» en acertada expresión de Fontana,<sup>8</sup> y que por ello debe ser entendida como prolegómeno del presente, no nos debe interesar como reconstrucción de algo dado, sino como construcción de lo que es. Lo destacado del pasado —del que la historia es solo una parte, la más selecta a criterio de quién la hace, cómo la hace y para qué la hace, pues no toda la estela del pasado ni todas sus huellas se recuperan a través de la memoria— está en su permanente actualidad para definir y articular los consensos y disensos con los que el mundo social es construido. Vista así, y desde un punto de vista eminentemente teórico y analítico, la historia es perfectamente reversible (con los riesgos que ello comporta), ya que en ella no hay nada seguro y estable, definitivo y consumado, perenne y conmensurable, sino, por el contrario, todo lo que aborda debe ser oportunamente revisado por su naturaleza cambiante y transformadora y por depender de nuestros propios criterios de observación e investigación acerca del conocimiento (y no solo de los hechos) que contempla.

De ahí que, volviendo nuevamente a la cita de W. Benjamin, la historia tenga que cepillarse a contrapelo, esto es, que deba rechazar las anécdotas convertidas en categorías, las palabras y los hechos devenidos en conceptos y los acontecimientos transmutados en estructuras y procesos sociales con significado propio, por mor de una premonitoria y providencial tautología que alude a inmutables cierres categoriales que solo hacen visible lo deseable; pese a dicha desmitificación, y en esta misma línea expositiva no hay que soslayar ni despreciar las *virtutas* resultantes de la permanente búsqueda de la verdad, que pueden resultar extraordinariamente importantes para descubrir y entender las relaciones que operan en dichos procesos de cimentación social.<sup>9</sup> Por lo señalado, se desprende que en el «modelo» de historia que propugnamos no se trata ni de transmitir succulentas raciones

---

8 J. Fontana, *La historia de los hombres: el siglo XX*, Barcelona, Crítica, 2002, p. 167.

9 Al menos de este modo lo entendió Lucien Febvre en sus *Combates por la historia*: «Puesto que a lo largo de mi vida he fabricado, y pienso seguir fabricando todavía, unos cuantos muebles sólidos de los que amueblan la historia —que habrán de servir, al menos provisionalmente, para guarnecer ciertas paredes desnudas del palacio de Clío— debería llamar *Mis virtutas* a estos restos de madera que al pasar el cepillo han quedado amontonados al pie del banco [...] para prestar algunos servicios a mis compañeros, principalmente a los más jóvenes». L. Febvre, *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1986 (edición original, 1953), p. 5 (prólogo).

de contenidos adecuadamente envasadas y listas para su consumo masivo ni de buscar erudiciones intelectuales en estancias académicas a modo de mitos fundacionales cuyo valor de mercado sigue considerándose absoluto. Por el contrario, se trataría de una forma de hacer la historia que amplía las reflexiones y pone las bases para propiciar respuestas —siquiera provisionales— a nuevos problemas que son inherentes al desarrollo humano en su común, compartido y social escenario de actuaciones.

Si abogamos por la naturaleza plural de la realidad, si consideramos que las certezas han perdido su blindaje («verdadero reino de la incertidumbre», en palabras de Wallerstein)<sup>10</sup> y si convenimos, además, en una oportuna extensión semántica del término, el enfoque que debemos cultivar es aquel que considere la historia como un método de análisis social. Un método, subrayamos, capaz de buscar continuos significados al pasado para comprender el presente (nuestro presente, que no es más que una consecuencia obligada de la evolución histórica y de sus manifestaciones más elementales) y, de este modo, no viciar el futuro que, lejos de su predeterminedación, está en permanente y abierta construcción. Somos conscientes de que no es una idea nueva ni una propuesta original, pero también es cierto que en la etapa actual de relativismos absolutos y de modas y modos tan sui géneris de interpretar la realidad ha entrado en barrena y hay quienes incluso aplaudirían su estampida definitiva; quizás por ello sea más necesario que nunca devolverle su sitio en el escenario explicativo de las ciencias sociales sin desdeñar aportaciones de otros ámbitos investigadores, y aceptando la lógica evolución de sus bases teóricas siempre y cuando no dé saltos en el vacío tras romper eslabones epistemológicos y secuencias temporales de ciertos fenómenos para crear fingidas pasarelas cognoscitivas, ni responda a la práctica del espontaneísmo, la emergencia y la inevitabilidad para buscar sentido a los procesos generales teniendo como referencia el estatuto asignado a la realidad pero previo desplazamiento de la frontera de lo racional y empírico a lo imaginado y virtual.<sup>11</sup>

---

10 I. Wallerstein, *Geopolítica y geocultura. Ensayo sobre el moderno sistema mundial*, Barcelona, Kairós, 2007 (edición original, 1991), p. 27.

11 Cuando afirmamos que no es una concepción historiográfica nueva, solo basta consultar algunos textos «clásicos» en castellano para cerciorarse de su formulación, defensa y fundamentación desde hace por lo menos 25 ó 30 años. A modo de ejemplo, C. Cardoso y H. Pérez Brignoli, *Los métodos de la historia*, Barcelona, Crítica, 1976; J. Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1982; o M. Moreno Fragi-

Una historia, pues, esencialmente social convertida en brújula para facilitar el camino del análisis y la interpretación de lo ya acontecido y para permitir la dialéctica entre teorías, conceptos y datos empíricos en beneficio de la libertad y la justicia, que postula la renuncia a legitimar determinados intereses y hegemonías destinadas a conquistar principios de orden que, a la postre, terminan fomentando exclusivismos. La misma historia que defendió Hobsbawm hace algunos años, por ejemplo, para desenterrar la imagen que imperaba en amplios sectores profesionales que seguían considerando lo pretérito como mero «depósito de precedentes».<sup>12</sup> Desde este particular punto de vista, entendemos por método no un instrumento de aplicación y de respuesta inmediata a modo de recetario de los problemas sociales, sino la reflexión permanente sobre la naturaleza del objeto de la investigación y la búsqueda de esquemas de trabajo para abordarlo. Al hilo de esta concepción, podríamos compartir las ideas expresadas desde hace mucho tiempo por especialistas en la materia que admiten como método las definiciones de operaciones intelectuales (Tuñón), operaciones cognoscitivas (Topolsky), reglas de procedimiento (Aróstegui) o base lógica (Baccini y Giannetti), con arreglo a las cuales una disciplina científica acepta o rechaza las hipótesis previamente formuladas.<sup>13</sup> Sería una buena fórmula para abordar los problemas globalmente planteados acerca de los sujetos históricos en su génesis, es decir, en su punto de partida y no en su fase ya mediada, contaminada e ineluctable de llegada.

En este sentido, el que la historia, o mejor dicho, la historiografía haya sido deudora de distintas ciencias y de variados enfoques metodológicos no obsta para que desarrolle su propia base lógica de averiguación del

---

nals, *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*, Barcelona, Crítica, 1983. Sobre decir que dichas propuestas metodológicas tendrán que acompañarse y reformularse para dar respuesta a los problemas actuales que no constituirían una preocupación intelectual ni social en dicho momento histórico; y es que, aunque las prácticas sociales vigentes son manifiestamente diferentes a las de hace algunas décadas, las respuestas que se ofrecen desde ellas a la mayoría social (lejos de triunfalismos políticos) son iguales o cualitativamente peores.

12 E. Hobsbawm, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998 (edición inglesa, 1997), p. 33.

13 M. Tuñón de Lara, *Metodología de la historia social de España*, Madrid, Siglo XXI, p. 3; J. Topolsky, *Metodología de la historia*, Madrid, Cátedra, 1992, p. 22; J. Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 1995, p. 276; y A. Baccini y R. Giannetti, *Cliometría*, Barcelona, Crítica, 1997 (edición italiana, 1997), p. 48.

conocimiento destinada a analizar los fenómenos y los procesos sociales a través de los cambios permanentes que se originan en sus diferentes dimensiones y diacronías. Eso es lo esencial de la concepción que proponemos con el fin de abordar el estudio del pasado echando mano de algo más específico, regular y riguroso que la simple subjetivación de la memoria histórica (como aspecto evocador de interconexión con lo ya acaecido), tan recurrida como reverdecida en los últimos tiempos. Un pasado que debe hacerse inteligible y útil como mecanismo de igualdad, libertad e independencia para toda la sociedad, pero de manera muy específica para la gente común —curiosamente, sin pasado, y sin otro bien en su familia cuenta de haberes que su esperanza en el futuro—. También sería un excelente ejercicio para aprender a descubrir y descifrar las claves, tanto teóricas como prácticas, que han influido en las formas de actuación del hombre en sociedad (organización del espacio) desde su evolución (gestión del tiempo) y bajo el potencial creador y original de su propio pensamiento (*auto-nomia*), en aras de la búsqueda de las herramientas conceptuales más idóneas para evitar que nos ocurra lo que a *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll, donde la fantasía, la excentricidad y el ingenio llevados hasta sus últimas consecuencias dieron lugar a una narración contrafactual en forma de cuento infantil en la que la tarta se repartía antes de ser cortada, el juez condenaba antes de cometerse el delito o se recordaban los hechos de la semana siguiente.

Así pues, la historia, como todo problema de conocimiento —esto es, de construcción de significados— requiere de un procedimiento capaz de analizar y explicar con autoridad y sistematicidad las variables que la condicionan. Estas, a su vez, deberán generar nuevas reflexiones y propuestas que harán alejar la investigación del reposo autocomplaciente de lo ya conseguido para situarse en un nivel de vigilancia permanentemente crítico sobre su propia naturaleza. El método, entendido como estrategia de investigación, nos debe suministrar los medios para indagar en la información disponible y para escrutar su propio tratamiento, facilitando nuestra comprensión de los factores causales que determinan la realidad social. Del modo descrito, la historia nos obligaría a redefinir la categoría de «problema» a estudiar, nos proporcionaría herramientas epistemológicas, teóricas, analíticas y hermenéuticas capaces de operar *en* y de responder *a* las cambiantes condiciones de vida de los seres humanos y, además, establecería una posición clara de la función intelectual y social que debe cum-

plir dentro de las llamadas ciencias sociales y humanas. Al mismo tiempo, y no es un tema menor, contribuiría a elaborar modelos de análisis capaces de ponderar las posibilidades reales de los sujetos en función de sus contextos y a través de la apelación de cierto utillaje técnico y conceptual desplazado de la escena investigadora por su supuesto desgaste o insolencia explicativa, y, por último, se alejaría de la presión por la inmediatez y por dar respuestas ad hoc según necesidades de otra índole.

Con esta concepción globalmente expuesta, cómo no hablar de las relaciones económicas y de producción en un mundo de triunfo absoluto del capitalismo imperialista y especulativo; cómo no hablar de clases sociales ante los desequilibrios existentes, los vigentes sistemas de dominación, las jerárquicas posiciones económicas de los individuos y la falacia en torno a la igualdad de oportunidades; cómo no hablar de nuevas formas organizativas colectivas ante el trasiego cada vez mayor de seres humanos provocado por las guerras, las enormes diferencias y el oportunismo de las mafias sin escrúpulos; cómo no seguir hablando de conflicto social en una época de normalización-estándar impuesta por un único y generalizado orden social voceado por el mercado en pro del consumo; cómo no denunciar las responsabilidades de individuos o de grupos de intereses financieros con respecto a determinadas concepciones y prácticas que hipotecan el futuro de millones de individuos (bien sea por empobrecerlos, esclavizarlos, mal nutrirlos o dejarlos morir por falta —simple expresión sarcástica— de medicamentos y de elementales medidas profilácticas); cómo no hablar de la creciente división del trabajo y de los modelos de regulación fordistas si la idea que actualmente tenemos de progreso sigue descansando sobre ellos; cómo no hablar de historia —insistimos, como método de análisis— para reflexionar sobre la sociedad y propiciar cambios de estructura que paralicen el actual diseño de dominación económica y de legitimación política que vulgariza, desarticula y deslocaliza todo lo que toca;<sup>14</sup> y así podríamos continuar enumerando ejemplos en páginas enteras.

---

14 «Sin muros y sin barreras, nos hemos quedado con todo y estamos homogeneizando los entregados territorios bajo el imperio de una sola bandera. Bien es verdad que una bandera bastante desflecada, enseña más o menos gloriosa de lo que con discutible propiedad se suele llamar capitalismo. La pesada, maltratada esfera de nuestro planeta sostenida, al fin, en un simple proyecto ideológico donde manda la realidad de la economía con su más ensalzado profeta, la ganancia. Una religión monoteísta que ha encontrado, como es obvio, sus ejecutivos mercaderes». E. Lledó (1996), *Lenguaje e historia*, Madrid, Taurus, p. 13.



En definitiva, y para no alargar en exceso este apartado, si hay algo que nos enseña el estudio del pasado es que, además de permitirnos husmear en sus entrañas buscando restos y rastros mitad verdad, mitad ficción, el futuro está abierto, es inconmensurable y se mantiene en permanente refundación para arrojar luz en espacios del conocimiento ensombrecidos por la manipulación y el poder. Una buena manera de hacer que la historia deje de convertirse en herramienta justificadora y adopte un compromiso justiciero con los hombres y las mujeres, para que, vayan donde vayan, se encuentren a sí mismos y no rechacen de antemano entender lo que por lógica cronológica, inaccesibilidad a los conocimientos o simple deformación informativa —en una sociedad paradójicamente movida por ingentes redes de comunicación— no siempre pueden ver.

## La educación como compromiso social

Al margen de las concepciones individualizadoras y de las definiciones de carácter filosófico-esencialistas más al uso, que la consideran una especie de Arcadía feliz, la educación formal (entiéndase, la enseñanza) es fundamentalmente un atributo social determinado por las relaciones de poder y las luchas ideológicas establecidas dentro del marco de los procesos históricos. Su función tradicional ha sido la de mantener el orden social dominante y la estabilidad política para asegurar su preservación y equilibrio a través del conocimiento transmitido de generación en generación, al unísono con la no menos importante misión de lubricar los mecanismos de contención de las luchas sociales para salvaguardar los múltiples frentes que comprende en una funambulesca y malabar combinatoria: percibir el conjunto, dar cuenta y responsabilizarse de las partes que componen su unidad, mover pieza a favor de una determinada cosmovisión y asegurar las posiciones conquistadas. Es, por seguir con el lenguaje metafórico, como si el genio educativo hubiera desatado su furia y resultara muy difícil confinarlo nuevamente en la lámpara desde la que, en otras épocas, solo fluía previa llamada solícita y en ocasiones muy puntuales de extrema necesidad.

No parece quedar margen racional para la duda, por tanto, de que, en los tiempos que corren, la educación lo es, lo puede y lo abarca todo;<sup>15</sup> por

---

15 «Es común observar que cuando las naciones confrontan momentos difíciles, emerge en la conciencia de sus ciudadanos la educación como antídoto que lo resuel-

ello, para que realice su encomienda académica y reparta adecuadamente las competencias intelectuales y sociales que institucionalmente se le demandan, la forma «natural» de transmitir los conocimientos y, consecuentemente, de organizar los contenidos conforme a la liturgia debida y de oficializar la labor docente conforme a la regulación normativa correspondiente debe responder a la fórmula de producto dirigido, en apariencia ampliamente compartido y democráticamente participativo. Sobre esta supuesta base uniformadora se satisfacen intereses y necesidades «universales», que muy pocas veces están en sintonía con los requerimientos formativos de la población más deseosa de crear y ampliar sus conocimientos y, de esta manera, también su autonomía. La educación pasa a erigirse así en una especie de factótum capaz de diseñar, formular, transmitir, consolidar y certificar socialmente determinados conocimientos y valores que avalan políticas económicas, laborales... o financieras, carentes del perfil universal que se les había conferido, y que terminan convirtiéndola, a la postre, en cajón de sastre o, más acertadamente, como en su día expresó A.H. Halsey (y una década después corroboró Hargreaves), en algo similar a «la papelera de la sociedad».<sup>16</sup>

Se desvía así el origen y la naturaleza de los problemas y su resolución (en una sociedad extraordinariamente competitiva, caracterizada por su complejidad y, sobre todo, por ofrecer respuestas señeras en formato de nuevas tecnologías no a sus aprendices y alumnos, sino a sus clientes y consumidores potenciales) para responsabilizar de lo pernicioso que en ellos existe al sistema educativo y a las variables intervinientes que contempla: la supuesta inadaptación curricular, la desmotivación personal, la falta de valores morales, la deficiente preparación académica, la incompe-

---

ve todo. En este sentido, se le otorga a la escuela la ingente misión de reformar toda la vida social, para que el hombre alcance una mayor felicidad dentro de su posibilidad», en M. Neco, hijo, *La educación. Teoría, praxis y filosofía*, México, McGraw-Hill, 1989 p. 35.

16 «En momentos como éstos, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A.H. Halsey llamó una vez “la papelera de la sociedad”: receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles. Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo —políticos, medios de comunicación y público en general— quiere hacer algo con la educación». A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata, 1999 (edición inglesa, 1994), p. 31.

tencia y falta de compromiso de los docentes, etcétera. Con semejantes esquemas interpretativos se pone a punto al alumno como construcción social inventada por los adultos a lo largo del devenir histórico,<sup>17</sup> y se activan los mecanismos para la creación, aprobación y validación de la llamada *generación @*, según expresión del filósofo, ensayista y sociólogo alemán Robert Kurz, a través de la cual se generan individuos que piensan igual entre ellos, que piensan igual que las generaciones anteriores que más se parecían a ellos en éxito personal conquistado y adaptación al modelo económico alcanzado, y que piensan la sociedad defendiendo criterios de encadenamiento a sus estructuras, sin cuestionarse rupturas, conflictos o saltos de nivel para buscar el futuro en otras tradiciones distintas, más participativas, justas, de mayor igualdad de oportunidades y de más auténtico arraigo para sus vidas.<sup>18</sup> Sobra decir que en este escenario de actuaciones son los maestros y profesores los que cargan las tintas de la eficiencia del proceso y los que se convierten en máximos garantes de los resultados finalmente obtenidos (más de los fracasos que de los éxitos, por supuesto, pues de estos últimos se hacen responsables y se surten ideológica y políticamente los representantes más «conspicuos» y arribistas de las administraciones correspondientes).

La educación se vuelve así un elemento anestésico o hipnótico de normalización y control de los conocimientos que, como en su día demostraron Bourdieu y Passeron, o Bowles y Gintis, pasa a ser el más adecuado instrumento de continuidad social, de legitimación ideológica y de correspondencia con las prácticas políticas dominantes a través de las teorías y experiencias escolares que promueve. Siguiendo esta línea de análisis, que la enseñanza reproduce y recrudece a su favor las formas de cultura hegemónicas, es algo que perciben asiduamente desde los porteros de los centros escolares de infantil a los conserjes de las facultades universitarias, para los cuales no hay duda de que tanto a través de lindezas didácticas y de donosuras pedagógicas como de formas disciplinarias tradicionales hay que seguir educando «como Dios manda».<sup>19</sup>

---

17 J. Gimeno Sacristán, *El alumno como invención*, Madrid, Morata, 2003, p. 13 y ss.

18 R. Kurz, «A comercialização da alma», *Folha de Sao Paulo*, 11 de febrero de 2001, Brasil (hay traducción al español, véase <[http://www.geocities.com/pimientanegra2000/kurz\\_comercializacion\\_alma.htm](http://www.geocities.com/pimientanegra2000/kurz_comercializacion_alma.htm)>).

19 M. W. Apple, *Educación «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós, 2002 (edición inglesa, 2001).

Pero la educación no es solo reproducción más o menos lineal, directa y sistemática; la consecución de la adaptación social se consigue también a través de la confusión inteligentemente orquestada, como ocurre en los dos ejemplos que expondremos a continuación y que solo son una muestra de otras tantas falacias genéticas, niveladoras, credencialistas, moralistas... en que se hallan enclavadas las formas actuales de aprendizaje.

La primera de ellas consiste en considerarla un aspecto de máximo interés por parte de la sociedad. Aunque así lo parece a primera vista por las reformas constantes, y en ocasiones súbitas, a las que se somete, y por los debates que suscita de manera generalizada tanto por parte de técnicos y especialistas como de legos en la materia, la educación no supone una preocupación social ni nada que se le parezca, porque las consecuencias de su acción o inacción a lo largo de su proceso de duración no llegan a reputarse vitales o prioritarias para la población, como sí ocurre con otras prácticas cotidianas tales como el precio de la cesta de la compra, el paro y la adquisición de la vivienda, o más impactantes informativamente hablando como el terrorismo o la inmigración, aspectos por los que se siente directamente y a corto plazo afectada si seguimos las encuestas más recientes realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).<sup>20</sup> Hasta los más perjudicados por sus consecuencias negativas, como los fracasados por sus nulos rendimientos académicos o por su exclusión directa del sistema, independientemente del motivo que les condujo a dicha situación, tienen la posibilidad del eterno retorno (la educación es permanente, y cada vez se dirige más a los adultos y a los mayores, con lo cual, hasta el momento de la extremaunción hay tiempo suficiente para sumarse a ella y obtener sus benéficos réditos no alcanzados antes). Por tanto, en la educación no estriba lo esencial del individuo —como tanto se vocea desde amplios sectores y en todas las direcciones— para trepar a las alturas y granjearse su particular nido en el frondoso árbol de lo económico y social. Y es que, pese a todo, como ha expresado Noam Chomsky para referirse a la sociedad norteamericana, «el mundo actual es, sin duda, muy diferente del de Thomas Jefferson. Pero las opciones que nos presenta, en cambio, son sustancialmente las mismas».<sup>21</sup>

---

20 Véase, por ejemplo, el barómetro del mes de marzo de 2007, y también la información que de él ofrece el diario *El País*, 1 de mayo de 2007.

21 N. Chomsky, *La (Des)educación*, Barcelona, Crítica, 2003 (edición inglesa, 2000), p. 66.

Su alcance, por tanto, se nos antoja solo parcial y limitado aun cuando pudiera parecer todo lo contrario; pero si nuestra apreciación es correcta, ¿por qué se considera de manera generalizada tan imprescindible su acción sobre la población? Que un tema figure en el candelero informativo —con demasiada asiduidad, de manera hartó sensacionalista, y se convierta en asunto de debate político permite tomar posición continuamente acerca de él para registrar todos sus movimientos; si además se magnifican sus efectos negativos, como ha ocurrido en los últimos tiempos, es más fácil de abordar su reforma para readaptarlo a las actuales exigencias del modelo de sociedad y responder a sus requerimientos económicos, políticos, sociales, académicos, institucionales, etcétera, porque, al fin y al cabo, como ejemplarmente ha expresado Pérez Gómez, el conocimiento dista de ser objetivo al formar parte de esquemas de construcción interesada.<sup>22</sup> La lucha por el acceso a los diferentes espacios del conocimiento y la apuesta por erigir nuevos proyectos sociales de más amplias miras, han quedado relegadas tras la brecha abierta entre el mundo real (el vivido y sufrido cotidianamente) y el mundo enseñado (tan convencional y selectivo como idealmente diseñado para la superación personal y el triunfo ante los demás).<sup>23</sup>

---

22 «Es evidente que el propio conocimiento se contamina de la flexibilidad, parcialidad y precariedad que caracterizan los fenómenos humanos [...]. El conocimiento no es objetivo ni estable porque forma parte de la propia realidad conocida, porque es una representación subjetiva, porque en definitiva es una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad. Así pues, la dialéctica entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto, difumina constantemente los límites entre ambos, confundiéndose en un juego interminable de espejos, en una espiral de influjos convergentes y divergentes», en A.I. Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998, pp. 60 y 61.

23 Como afirma Blas Cabrera, «terreno especialmente abonado para que crezca la mala hierba es el de la educación formal. No existe moda o modismo social que no se pretenda llevar automáticamente al espacio de la educación. Tal vez porque no se ha superado ideológicamente la fase en la que se pensaba que la escuela era el laboratorio de la buena sociedad o sociedad deseable, es decir, que pese a todos los cambios históricos y al desarrollo de potentes y eficaces espacios de socialización externos a las aulas se le sigue asignando —y la educación sigue asumiendo— la responsabilidad de la socialización eficaz de la infancia y de la juventud de acuerdo a los parámetros al uso de lo que se entiende por buena ciudadanía», en B. Cabrera Montoya (2005), «Hablemos de falsos debates. Culturas, identidades y capitalismo o el modo de entretenerse en lo cómodo» (pp. 105-130), *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, número extraordinario, Universidad de La Laguna. Tenerife, p. 117.

La otra gran confusión o distorsión, en paralelo a la anterior, estriba en considerar el sistema educativo como constelación intercambiable del sistema cultural. Sin pretender ser prolijos en esta constatación, coincidimos con Gimeno en que «la cultura no se inventa a partir de un acto fundacional de creación, no surge de la nada, ni es el fruto de un suceso creador único y genuino».<sup>24</sup> La cultura se impone a las formas de transmisión educativas, por mucho que nos empeñemos en señalar estas como responsables de aquella y de que veamos en las reformas educativas el momento estelar de la «nueva» configuración cultural. Es cierto que la cultura, como la historia en la cual se enmarca, es dinámica y se transforma continuamente, pero de ahí a considerarla mero apéndice educativo nos parece un error de calculado alcance para crear falsas expectativas sobre las dimensiones y funciones sociales (inexistentes, repetimos) que se le siguen asignando a las prácticas educativas como plataformas liberadoras, primero, y como palancas de cambio político y económico, después. Dicho lo cual, la educación no lo puede todo —históricamente, nunca se pretendió que fuera así—, ni de los docentes depende el futuro de la cultura, como tan pomposa y falsamente se pregona por parte de los idealistas románticos para abonarle el terreno y hacer más creíbles los argumentos de los pragmáticos neoliberales que se benefician de ella; muy al contrario, tanto la una como los otros son víctimas, cuando no cómplices, del modelo de desarrollo económico y social diseñado y gestionado como único posible y de las relaciones de poder que lo fundamentan y perpetúan. Resulta ocioso señalar que es aquí donde radica el énfasis puesto por los mercados en regular los procesos de creación y transmisión de los conocimientos a favor de la subjetivación y del reajuste social, y de las teorías y prácticas educativas como portadoras de actitudes y conductas integradoras y multiculturales capaces de erradicar las excrecencias no deseables de la sociedad. Se recurre así a la defensa moral de determinados valores<sup>25</sup> cuando no se quieren cambiar los mecanismos de la sociedad que deben generarlos automáticamente, quedando la

---

24 J. Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata y Gobierno de Cantabria, 2006, pp. 38-41.

25 Entendidos como cualidades apreciables asignadas a situaciones, acciones o personas cuyo objeto es acrecentar la coherencia individual a través del sometimiento a las normas sociales, cuando en realidad deberían ser principios normativos no intemporales y dinámicos —por tanto, continuamente replanteables— que dirigen y regulan los comportamientos y que ejercen una notable influencia en las actitudes de las personas.

contradicción al descubierto al tomar por la vía de la esencia individual lo que no se es capaz de adoptar por la vía de la existencia social.<sup>26</sup>

Sin embargo, la educación, como construcción crítica del conocimiento y al margen de las apreciaciones expuestas que la magnifican interesadamente para encumbrarla en el actual sistema de derechos civiles y deberes sociales, también puede ser un espacio para la resistencia y la transformación al ayudar a entender y explicar más racional y razonablemente los procesos sociales. Así es: lejos de caer en nihilismos pedagógicos o de demonizar sus efectos —y, por supuesto, sin excluir otras prácticas de socialización y otras formas de adquisición de los conocimientos más informales—, la educación (formal), como proceso de transmisión y, sobre todo, de creación y reelaboración del saber y de los valores que lo avalan, también contribuye (o debería contribuir) a la comprensión de la sociedad y de los múltiples factores que la determinan en una época como la actual —ya lo hemos afirmado a lo largo de estas páginas—, pletórica de relativismos absolutos, enfermiza de acumulación insaciable y resignada a las fórmulas estéticas y hedonistas de progreso. La misma sociedad, por ejemplo, que abandera el discurso tan de moda sobre la multiculturalidad, a la que acabamos de hacer referencia, para impostar la diferencia como valor categórico y crear guetos perfectamente delimitados de respeto hacia la identidad, sin reparar en que esta es conciencia de uno mismo y, sobre todo, proyecto de vida con los demás al margen de los vértigos colectivos que se le atribuyan.

Para ello habría que empezar a desmitificar y condenar sin paliativos la falsa imagen y las no menos embaucadoras proclamas que sostienen que el actual modelo de sociedad puede integrar a todos sus miembros, ofrecerles igualdad de oportunidades sociales y económicas y, además, capacitarles para tomar decisiones sobre sus vidas y la de los demás (lo

---

26 Juan Mainer lo ha enunciado de manera magistral: «Desde una perspectiva racionalista y crítica podríamos afirmar no sólo que el esquema de funcionamiento de la actual sociedad capitalista es incompatible con la educación en valores, sino que resulta un contrasentido instar al sistema escolar para que eduque en unos valores que la sociedad no practica; de ahí que cualquier propuesta rigurosa y alternativa de educación histórica, ha de saberse embarcada en una travesía azarosa por los océanos de la contrasocialización individual y colectiva», en J. Mainer Baqué, «La educación histórica como proyecto de contrasocialización» (pp. 73-80), *Aula. Historia Social*, Valencia, UNED Alzira, 1998, p. 77.

que en términos coloquiales conocemos por participación democrática plena) con simples recetas educativas: no se puede seguir hablando de educación en términos de igualdad y, al mismo tiempo, hallarnos inmersos en una sociedad profundamente desigual en todos los órdenes de la vida, que se complace de serlo y que acrecienta y premia esta condición a través de la competitividad y la eficacia personal en sus manifestaciones cotidianas.<sup>27</sup> Las instituciones educativas deben convertirse en observatorios privilegiados para examinar con detenimiento y, sobre todo, para poner de manifiesto con toda su crudeza las contradicciones sociales; sin embargo, las paradojas o aporías que las mismas instituciones tratan de eliminar son inherentes al modo de desarrollo predador que defienden, por lo que su erradicación solo es posible mediante la supresión de las causas que las produce, y no por medio de la transformación más o menos aparente de algunos de sus efectos que evidencian impopularidad o resultan excesivamente estridentes e indeseables. La demostración más palpable de lo que acabamos de afirmar se encuentra en los apetecidos menús de cocción rápida tan de moda referentes a la educación para la paz, la salud, el consumo, el comercio justo, la preservación del medio..., la ciudadanía.

La educación, como proceso de producción y adquisición de conocimientos, como acción humana a favor de la socialización racional e intencional, pero también como escenario de luchas ideológicas, tiene que ocuparse de cosas muy diferentes de la simple domesticación del carácter y de la plena asunción de lo ya conocido para seguir reproduciendo liderazgos a favor de los intereses del poder. Para devenir auténticamente democrática, la educación tiene que ser universal en todas sus etapas, asumir la crítica permanente como valor esencial, potenciar la

---

27 Al margen de los múltiples y variados análisis históricos y sociológicos existentes a este respecto, veamos la opinión igualmente compartida de un destacado especialista en didáctica: «Para no sucumbir a lo largo del discurso en el terreno fácil de un optimismo ingenuo, propio de posiciones idealistas, conviene partir de una constatación ampliamente aceptada: la escuela como institución social, que cumple funciones específicas y restringidas, no puede compensar las diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales bien desiguales en la práctica», de A. I. Pérez Gómez, «Funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia» (pp. 17-33), en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1999, p. 28.



participación creativa y no dirigida y alejarse de todo tipo de dogmatismos (esto es, convertirse en práctica contrasocializadora dentro del actual sistema de creencias y de ideologías dominantes); con otras palabras, tiene que velar por «la maximización de la igualdad económica, social y educativa».<sup>28</sup> En puridad, si no queremos que continúe devaluando aún más su dimensión intelectual, debe convertirse en el más eficaz instrumento cognitivo y en la más potente atalaya de análisis para desenmascarar la realidad de sus formas de representación más convencionales, cómodas y frívolas; no siendo suficiente con ello, tiene que impugnar la habilitación del conocimiento hegemónico, sectario y doctrinal y, además, colaborar en la transformación social despreciando todo tipo de prejuicios circunstanciales y ahistóricos al uso; en dos palabras, su función esencial es hacer pensar.

Sin embargo, este deseo que se da por hecho, que parece tan evidente y elemental, y que se asume con variedad de retóricas por parte de la sociedad, choca con las concepciones predominantes defensoras a ultranza de la globalización económica, del orden social impuesto y del ajuste establecido a toda costa entre productividad, rentabilidad y educación. El reto planteado sobre su potencial innovador merece ser tenido en consideración, no obstante, para avanzar más allá de los simples amagos reformadores a los que nos tienen tan acostumbrados las políticas gubernamentales de turno, según las cuales el conocimiento, lejos de ser un valor en sí mismo dirigido a la humanidad en su conjunto para capacitarla de más y mejor juicio crítico y, con ello, hacerla más partícipe y feliz del saber de su entorno, se percibe como mercancía para repartir, de muy difícil desembalaje, con fecha de caducidad y existencias limitadas.<sup>29</sup>

---

28 M. W. Apple, *Ideología y poder*, Madrid, Akal, 1986 (edición inglesa, 1979), p. 24.

29 Es el cuadro orwelliano que representa de manera sobrecogedora pero con fuertes pinceladas realistas el profesor de filosofía en Montpellier, Jean-Claude Michéa, *La escuela de la ignorancia (y sus condiciones modernas)*, Madrid, Acuarela, 2002, (edición francesa, 1999). Según nos constata a través de fundamentados argumentos, la configuración del aparato educativo diseñado por las oligarquías actualmente en el poder tiene como principal objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿cómo podrá la elite mundial mantener la gobernabilidad del ochenta por ciento de la humanidad sobrante si con dos décimas partes de la población activa será suficiente para mantener la actividad de la economía mundial actualmente proyectada? La respuesta no ofrece dudas: a través de la educación como cóctel de entretenimiento para mantener de buen humor a la población frustrada del planeta (p. 38 y ss.).

## La historia de la educación como compromiso cognitivo y obligación ética

La concepción educativa que acabamos de exponer, aunque solo haga referencia a la etapa más actual y, hasta cierto punto, a la naturaleza más presentista de los mal llamados países ricos (los ricos no suelen ser los Estados, sino determinados sectores de la población que defienden dicho modelo de Estado que les es propicio), no es privativa de esta. Si nos remontamos al pasado y analizamos los textos de los autores más emblemáticos, menos silenciados por el paso de los siglos y por el mantenimiento de determinadas tradiciones de pensamiento, podremos darnos cuenta de que la educación fue un exponente esencial para reproducir el poder y toda la red de creencias y costumbres que lo fortalecían; posteriormente, cuando operó como elemento de movilidad social y «progreso», lo hizo de manera discriminatoria en función de las prebendas aportadas a su favor por los neófitos adaptados a los requerimientos de los nuevos Estados nacionales y de los emergentes sectores dominantes.<sup>30</sup> Desde Platón a Rousseau, pasando por Quintiliano, Agustín de Hipona y Maquiavelo, fueron expuestas teorías y diseñados modelos educativos que satisficieron los intereses de los grupos en el poder. Aunque en un plano inverso, ni siquiera las propuestas defendidas por los sectores obreros en plena efervescencia asociacionista durante el último tercio del siglo XIX y buena parte del XX buscaban otra cosa que la sustitución de un poder por otro y su progresiva (y favorable) extensión social. La complejidad que entrañan, por tanto, los procesos educativos históricamente determinados y sectorialmente legitimados es evidente.

Por todo ello, la historia de la educación, como ámbito específico de investigación primero y como disciplina académica después, tiene que desentrañar las claves que dieron origen a dichas relaciones hegemónicas, poniendo a disposición de quienes realicen esta labor marcos teóricos y enfoques explicativos que ofrezcan garantías en los análisis, sistematicidad y rigor científico en los métodos y credibilidad dialéctica en las interpretaciones para construir verdaderas síntesis del conocimiento. En este sentido,

---

30 Véanse al respecto H. Barreiro y A. Terrón, *La institución escolar: una creación del Estado moderno*, Barcelona, Octaedro-FIES, 2005; y R. Cuesta Fernández, *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005.

no podemos seguir ofreciendo la imagen que de sí mismas proyectaban las teorías y las prácticas educativas en el momento en el que surgieron, sin remover y explicar los motivos que las originaron y los usos (correctos o incorrectos) que las han acompañado a lo largo del tiempo; no podemos seguir agazapados defendiendo el pasado educativo cronológica y linealmente, esto es, ordenadamente expuesto, como si fuera la mejor expresión de respeto hacia sus huellas, porque dicha fórmula de indagación solo sirve para seguir hablando de anécdotas cuyo objetivo es consagrar (desde el presente) la normalidad social que siempre existió y con la que debemos sentirnos en deuda; no podemos quedarnos en la superficie investigadora y en la hojarasca cognoscitiva con la aportación de materiales y pruebas documentales (por muy difícil y meritoria que haya sido su localización) como único argumento heurístico de explicación de la realidad. Y es que, como acertadamente ha expuesto Daniel Tröhler, «probablemente hay problemas eternos, pero aparecen siempre de forma diferente y nos obligan a conocer las posibilidades alternativas que históricamente han dado lugar a nuestro presente»;<sup>31</sup> en la misma línea se ha expresado Arthur Schlesinger, hijo, al afirmar que «las concepciones del pasado están muy lejos de ser estables [...]». La historia no es un libro cerrado o un veredicto final.<sup>32</sup>

Debemos poner de relieve, una vez más, que la historia de la educación, entendida como método de análisis de determinados aspectos sociales y culturales (y perseverando en la idea de que, pese a su alcance sectorial, su compromiso intelectual y social es general), debe convertirse en campo de investigación dinámico y variable, ya que su objeto de estudio está en continuo proceso de cambio y transformación. Para ello debemos entender que, si bien el estudio del pasado se realiza por requerimientos del presente, este no es puerto de llegada definitivo, y, por tanto, no es fin que corone ninguna obra, porque es en el transcurso del tiempo que no acaba hic et nunc donde adquiere sentido y significado el problema estudiado.<sup>33</sup> La producción, apropiación y transmisión de los saberes, como

---

31 D. Tröhler, «Philosophical arguments, historical contexts, and theory of education» (pp. 10-19), *Educational Philosophy and Theory*, vol. 39, n.º 1, United Kingdom, Blackwell Publishing, 2007, pp. 17 y 18.

32 J. Fontana, «Miedo a la historia», *El País*, 11 de junio 2006.

33 Algunos latinos afirmaban de manera autocomplaciente aquello de *finis coronat opus* para hacer referencia a sus campañas expansionistas como metas conseguidas, y de ahí nuestra herencia a favor de la acumulación para el presente.

toda acción humana repleta de intereses y de significados, entra de lleno en el objeto de estudio preferencial de la historia de la educación, pero no como meta concluyente, sino, muy al contrario, como particular mirador desde el que poder analizar problemas más globales y determinantes acerca del pensamiento y comportamiento de los individuos en sociedad.

El pasado educativo, insistimos, tiene que zambullirse en el análisis de las contradicciones, y de las dialécticas que lo generaron, para buscar nuevos patrones semánticos en el enmarañado universo social al cual se debe y que, necesariamente, está alejado de cánones preestablecidos y de prejuicios incontestables; o dicho más simplifícadamente: tiene que iluminar la naturaleza compleja de los problemas educativos como proyección de la totalidad social que los ha generado a lo largo del tiempo y en determinados espacios de actuación.<sup>34</sup> En dicho debate globalizador, que paulatinamente se ha ido intensificando, tomó parte activa en nuestro país Escolano Benito hace una década, aunque de forma paralela también fue abordado lejos de nuestras fronteras por otros autores con iguales preocupaciones metodológicas, como sucedió en Argentina con Héctor R. Cucuzza<sup>35</sup> o, más recientemente (al menos en versión castellana) en Bélgica, por Marc Depaep;<sup>36</sup> las afirmaciones de este último, situadas en unas coordenadas

---

34 M. Ferraz Lorenzo, «La historia local o regional de la educación. Un particular enfoque teórico y metodológico desde España», en L. Martínez Moctezuma y A. Padilla Arroyo (coords.), *Minadas a la historia regional de la educación*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Porrúa, 2006, pp. 19-50.

35 El primero advirtió que «es evidente que hoy no se puede escribir una historia de la educación rigurosa sin hacer referencia a las tramas y dinamisismos sociales que condicionan los hechos educativos». El segundo, por su parte, manifestó que «Hacer historia de la educación quizás sea una manera de hacer Historia Total, si lográramos una lectura desde la educación, de los procesos sociales, económicos, políticos, etc. La tentativa reclama, entonces, la necesidad de redefinir el objeto de estudio como punto de partida para encarar, a posteriori, la cuestión de la selección del o de los métodos, procedimientos, técnicas, instrumentos, etc., para la investigación en nuestra actividad». A. Escolano Benito «La historiografía educativa. Tendencias generales», en N. De Gabriel y A. Viñao Frago (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Ronsel, Barcelona, p. 70; y H. R. Cucuzza (1996), «Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación» (pp. 124-146), en H. R. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación a debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, p. 127.

36 «La historia de la educación, como elemento de una historia cultural más amplia, sigue siendo imprescindible para situar la enseñanza y la educación en su propio contexto. Pensar que podemos escapar a la historia ignorándola constituye una de las grandes ideas falsas de nuestros tecnócratas e incluso de nuestros pedagogos...», M. Depaep, *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona, Octaedro, 2006, p. 28.

más didácticas y especialmente reprobatorias con el quehacer de los pedagogos («orgánicos», añadiríamos, para no herir susceptibilidades en todo el gremio), dan cuenta de la relación entre pedagogía e historia y de la frecuente discontinuidad existente entre ellas. Sin embargo, el discurso de los tres y sus respectivas argumentaciones, expresan, grosso modo, que nuestro campo de investigación ha tratado de buscar en el pasado los gritos y —en menor medida y de manera marginal— los silencios de las teorías pedagógicas y de las prácticas educativas, pero no ha dado el salto necesario para que, además, explique las formas en que haría inoperante la correlación de aspectos que contiene si prescindiese de los procesos genealógicos que los causaron.

Para ello, hay que impedir que se siga instrumentalizando el pasado educativo a favor de determinados consensos ideológicos, políticos e institucionales en sus diferentes trazas y, de manera muy específica, en formato de relato sobre la vida de notables personajes a los que se aísla intencionadamente de los contextos para encumbrar su simbolismo y celebrar con éxito determinadas efemérides. Se hace igualmente necesario, junto a la renovación teórica y metodológica expuestas, investigar nuevos campos de estudio hasta ahora inexplorados —por los resabios que la historia episódica adoptó siempre ante los sujetos y objetos de estudio más estrechamente vinculados con lo institucional—, como los relativos a las prácticas no formales o informales y a los debates anti y circunpedagógicos, convertidos directa o indirectamente en agencias potencialmente educadoras.<sup>37</sup> Seguir hablando de los currícula oficiales y realizar su particular historia sin relacionarlos con las realidades referenciales de producción y distribución de los conocimientos es empobrecer, desactivar y hasta demoler las bases que articulan la posibilidad real de conocer el pasado y de proyectarlo de manera emancipatoria hacia el futuro; no debemos soslayar, en esta misma línea expositiva, la manía nada inocente adoptada en las últimas décadas y dirigida a la defensa de la «especialización» y de los exclusivis-

---

37 D. Barrancos, «Problemas de la “historia cultural”. Triangulación y multimétodos» (pp. 147-169), en H. R. Cucuzza (comp.), *Historia de la Educación a debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, p. 159; y A. Tiana Ferrer, «La historia de la educación en la actualidad. Viejos y nuevos campos de estudio» (105-146), en M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos y nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

mos disciplinarios arbitrariamente diseñados desde el ámbito de la política para influir en el retraimiento investigador y en la consecuente parcelación y deformación de los objetos de estudio.<sup>38</sup>

Así pues, en un intento sintetizador de lo relatado hasta ahora, debemos recalcar que, pese a que los enfoques, las vertientes estudiadas y los profesionales que las desarrollan han ido cambiando y dejando el testigo en generaciones más jóvenes, hay que evitar que las herramientas cognitivas y conceptuales, los intereses investigados y los motivos de la investigación sean los mismos que ya considerábamos superados, para impedir *a)* el surgimiento de una nueva fase de retraditionalización de estereotipos en nuestra práctica profesional; y *b)* que dicha práctica encumbre y por sí misma se convierta en forma dominante de conocimiento y de apuesta social. La historia de la educación que propugnamos no solo tiene que remitirnos al pasado como algo lejano y a la vez ejemplarizante, sino como proceso de construcción del conocimiento permanentemente en evolución y siempre vigente, sin el cual no hay posibilidad de diseñar el futuro; máxime en una etapa histórica como la actual, en la que cambian los contextos, se autoproclaman soberanos los textos y discursos, triunfan los procesos de individuación de masas, se hacen hegemónicas las lógicas de la subjetivación, se idealizan las prácticas sociales que condicionan determinados tipos de actitudes, conductas y valores y, por último, los sujetos devienen actores de tramoya de las propias circunstancias sociales que los crean.<sup>39</sup> En fin, para no reiterarnos más en la concepción anotada que hace referencia, fundamentalmente, al rechazo que debemos de profesar a los efectos epidérmicos y epitelizantes de nuestro campo investigador, traigamos a colación el siguiente testimonio, igualmente esclarecedor, de Antonio Viñao: «nuestra tarea no es ofrecer recetas, sino hacer pensar y repensar. En este caso

---

38 Véase a este respecto L. Goldmann, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1970 (edición francesa, 1966).

39 G. Barraclough lo expresó con algo más que simples destellos de claridad anticipadora hace casi medio siglo: «si la historia es un medio de educación, la suministrada a nuestros padres y abuelos para su vida adulta no corresponde ya al mundo con el que tratará la nueva generación». G. Barraclough, «Universal History», en *Approaches to History*, ed. por H. P. R. Fineberg (Toronto, University of Toronto), p. 109. Citado por A. Antelo Iglesias, «La historia, hoy: universalidad y metodología interdisciplinar» (pp. 101-118). En *Homenaje a Antonio de Béthencourt Massieu*, Las Palmas de Gran Canaria, Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, vol. 1, 1995, p. 109.

hacer pensar la educación de un modo a la vez genealógico y crítico, en torno a una serie de temas relevantes cuyo estudio ofrece un indudable interés en el presente».<sup>40</sup>

Después de lo apuntado, parece lógico volver a subrayar la idea de que debemos analizar el pasado educativo como algo más que un mero aforismo atemperado a las necesidades desenfundadas, circunstanciales y efímeras de nuestro tiempo, destinado a contraponer avances y progresos a atrasos y retrocesos; en realidad, habría que contemplarlo como garantía de un proceso encadenado que va de las causas a los efectos y que escruta, alejado de maniqueísmos reduccionistas y de idealismos voluntaristas, la complementariedad existente entre complejidad y comprensión de los fenómenos estudiados. Los retos planteados son muchos, pero lo auténticamente determinante en la investigación histórico-educativa, como parte sectorial de la investigación más general —no nos cansamos de reiterarlo—, está en el potencial lógico que adquiera para discernir lo que es *central* de lo que es *periférico* en el análisis explicativo de la realidad,<sup>41</sup> habida cuenta de las fracturas existentes en la sociedad y de lo poco que reparan en ellas los actuales procesos formativos, más orientados a la sistematización y adaptación, llamémosla pastoral (tanto en versión secular como confesional), que a la producción, crítica y validación de los saberes universales.

En este sentido —y acabamos con ello nuestra reflexión—, ya que no es posible detener el conocimiento, como no es posible (ni deseable) recluir el aire que respiramos, busquemos la forma de explicar el referido a los procesos históricos y educativos con criterios generales de utilidad (o, si se prefiere, de aprovechamiento) social, y a través del modo de analizar relacional en atinada e integradora concepción de Pierre Bourdieu, para

---

40 A. Viñao, «La historia de la educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias» (pp. 147-166). En M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos y nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 151 y 152.

41 Utilizamos en cursiva los mismos términos empleados por Roy Lowe en su detallado análisis sobre el futuro de la historia de la educación y, sobre todo, de los profesionales dedicados a ella, en el que intenta transmitir la notable influencia que todavía ostentan para hacer cambiar la sociedad. R. Lowe, «¿Necesitamos todavía una historia de la educación: es ésta central o periférica?» (pp. 83-104), en M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos y nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

poner al descubierto las falacias provenientes tanto del pensamiento lineal de raíz monocausal como del dicotómico al más puro estilo antitético.<sup>42</sup> Si bien es cierto que la historia, como portadora de argumentos «irrefutables», nos dice que muy pocas veces el ser humano ha sido capaz de anticipar el futuro de la sociedad que construye para evitar que se convierta en algo lejano y enajenante, no es menos cierto que también el ser humano debe definirse más por sus posibilidades y potencialidades que por lo que objetivamente es (o le dejan ser) en cada momento; ello nos permite concluir que nada está decidido ni resuelto ni zanjado, sino que todo está por hacer en una sociedad vahída como la actual en la que el bien supremo sigue apostado en la idea tradicional de progreso, y donde el pensamiento contrahegemónico y, por ende, el análisis crítico resultante, debe enfrentarse tanto a lo contumaz y duradero que se considera incuestionable e irrefutable como a lo efímero que responde a la obiedad sobrevenida o al hipnotismo de la moda. En efecto, como acertadamente nos ha recordado Ronald Wright para destacar el significado de la historia en la fundamentación del futuro, y que sin grandes esfuerzos podemos extrapolar a nuestro campo de investigación, «la gran ventaja que tenemos, y nuestra mejor posibilidad de evitar el destino de las sociedades del pasado, es que nosotros sabemos lo que ocurrió en ellas. Podemos ver cómo y por qué acabaron mal. El *Homo sapiens* dispone de información para saber lo que él mismo es: un cazador de la era glaciaria, evolucionado a medias hacia la inteligencia, astuto pero raramente sabio».<sup>43</sup>

---

42 P. Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997 (edición francesa, 1994), pp. 11-47.

43 R. Wright, *Breve historia del progreso. ¿Hemos aprendido por fin las lecciones del pasado?*, Barcelona, Tendencias, 2006 (edición inglesa, 2004), p. 148.



# LA CULTURA EMPÍRICA DE LA ESCUELA. APROXIMACIÓN ETNOHISTÓRICA Y HERMENÉUTICA

---

*Agustín Escolano Benito*  
(Universidad de Valladolid)  
CEINCE

## Para una cultura de la práctica

Hablar de la *cultura empírica de la escuela* es hablar principalmente de la cultura práctica de la enseñanza, un tipo de constructo que no es contrario al que deriva de las tradiciones discursivas, puesto que en él mismo subyacen discursos teóricos, pero que pone el énfasis en la dimensión pragmática de las relaciones entre los actores de la educación formal. Esta cultura profesional ha sido en parte silenciada por la historiografía que afecta a las instituciones de formación creadas por el Estado liberal para normalizar el modelo de enseñante que ellas postulaban como patrón, y también por los círculos académicos que han venido legitimando las reglas del saber de los nuevos juegos de verdad acordados desde el positivismo. Según estos sectores, el político-institucional y el académico, la cultura empírica sería una cultura ingenua, grosera, espontánea y acientífica que habría que sustituir mediante la aplicación de las pautas de la racionalidad burocrática e intelectual.

La nueva historiografía, sin embargo, ha venido constatando que esta cultura de la práctica ha sobrevivido a las anteriores exclusiones y constituye hoy uno de los nudos gordianos que desentrañar para comprender los

silencios y los códigos que en parte autorregulan el mundo de la educación formal. Más aún, la historia cultural reclama la presencia inexcusable de esta cultura empírica en la configuración del mismo constructo de la cultura escolar como campo intelectual y pragmático, de suerte que, aunque los discursos y las normas puedan interpretarse desde sus propias lógicas y epistemes, la consideración holística de la cultura de la escuela reclamaría la incorporación del segmento que afecta al espacio de la *empireia*.

Esta demanda no solo se suscita en el sector de la historia de la educación. Algo parecido ocurre en los ámbitos de otras ciencias humanas y sociales, y aun de muchas artes. El derecho, por ejemplo, integra en su corpus el mundo de la jurisprudencia; la politología recurre al valor social y epistémico de la *phrónesis*; la medicina reconstruye las contribuciones etnohistóricas de la llamada *folcmedicina*; la antropología indaga los *patterns* de las culturas, las invariantes y las diferencias; la arquitectura se inspira a veces en la búsqueda de modelos vernáculos... Prudencia, *phrónesis*, etnocultura, etcétera, no son concesiones que los discursos hacen a la tradición, sino componentes esenciales del conocimiento histórico. Y para que esta afirmación no suene a reverencialismo, lo que ha de hacerse es, como sugiere Anthony Giddens, no defender las tradiciones al modo tradicional, como suelen hacer los fundamentalismos, sino como fuentes de solidaridad entre los ciclos del tiempo, como referentes críticos frente a la falacia cambio-progreso e incluso como reservorio de buenas prácticas que exhiben el valor de una historia efectual lograda. También se puede hacer genealogía de estas prácticas tratando de explicar de dónde procede la autoridad y el prestigio de la sabiduría empírica que permanece y que resiste a las estrategias de sustitución que impulsan los procesos de innovación que promueven las burocracias y las academias.

Los conceptos que hoy maneja la historia cultural ponen el énfasis en el poder explicativo de estas construcciones: la *gramática de la escolarización* de la que hablan Cuban y Tyack,<sup>1</sup> el uso que hacen Elías y Bourdieu de la noción de *habitus*, la recurrencia del constructo antropológico de los *patterns*, el retorno de lo folk... Todos estos equipamientos discursivos,

---

1 David Tyack y Larry Cuban, *En busca de la utopía*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

que no son necesariamente conservadores, refuerzan la exigencia de integrar el mundo de lo empírico, la cultura de la práctica, en el campo intelectual y profesional de la cultura de la escuela.

Algunos autores, como Chartier glosando a Foucault, han hablado de prácticas que no son en sí mismas discursivas —cuestión que tal vez debería ser discutida en otro lugar—, aunque más bien debería sostenerse, como hace el autor de *Las palabras y las cosas*, que existen prácticas que no se dejan reducir a la racionalidad de los discursos, aunque puedan ellas mismas producir sentido. La significación de estas prácticas, concluye el propio Chartier, no debería ser interpretada desde una lógica hermenéutica no logocéntrica, sino a través de una lectura de los signos en que se expresa lingüísticamente la realidad sociocultural.<sup>2</sup>

Puede, incluso, en la dinámica de una supuesta dialéctica negativa, que la cultura de la práctica no solo no sea integrable en la de los discursos, sino que se vea abocada a una especie de dialéctica sin fin no conducente a ninguna síntesis (tal requerimiento sería un prejuicio idealista). Como alguien ha recordado, no todos los diálogos platónicos desembocaban en soluciones dialécticas de síntesis. Las prácticas, en este caso, serían expresión de una negatividad ad infinitum, tal vez antiilustrada, pero, sin duda, efectual. No hay que olvidar que, como agudamente señaló Pierre Bourdieu, también existe una historia de la razón fuera de la razón, y que toda práctica es, por consiguiente, también discursiva.<sup>3</sup>

Establecer regímenes de verdad solo entre pares, ya sean académicos o burocráticos, o incluso prácticos, además de comportar un sesgo de corporativismo, conduce a la incomunicación entre culturas y a la imposición de unas sobre otras. En su autobiografía, Bourdieu recaló el valor/poder de lo empírico frente a los juegos retóricos y tácticos de los poderes que presionan desde el exterior sobre el mundo de la práctica, y recordó asimismo el valor que lo material y el trabajo productivo tuvieron en el marxismo clásico. Igualmente destacó cómo la crisis de los estructuralismos ha propiciado el paso de la regla a la estrategia, de la estructura al *habitus* y del

---

2 Roger Chartier, *Entre poder y placer*, Madrid, Cátedra, 2000, p. 37.

3 Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte*, Barcelona, Anagrama, 1995, p. 296 y ss.

sistema al sujeto/agente. La lógica de estos nuevos elementos, la episteme, si se quiere, de las razones prácticas, otorgaría poder estructurante a la cultura basada en la experiencia.<sup>4</sup>

El texto que sigue, que trata de atribuir valor y sentido a la cultura empírica de la escuela en el contexto de las anteriores reflexiones, está estructurado en dos partes: una, la más larga, que hemos titulado «proposiciones», en la que se hilan de forma secuenciada y discursiva una serie de puntos, a modo de considerandos dispuestos en epígrafes, que organizan la exposición y desarrollan el argumento principal (con la documentación historiográfica ad hoc para justificarlo), que sostiene esencialmente dos cosas:

- a) la necesidad de integrar la cultura empírica en la construcción del campo intelectual y pragmático de la cultura de la escuela;
- b) la defensa de una posición armomicista, si se quiere ecléctica, en la integración de los diversos enfoques con que puede ser abordada la cuestión.

La segunda parte, situada al final del texto, es mucho más breve, y se debe considerar como propuesta conclusiva, que viene a cerrar de forma sintética el argumento desarrollado en la primera.

## Proposiciones

### a. Una propuesta armomicista

La pedagogía crítica se construye, en efecto, *problematizando el presente*, y este cuestionamiento de la actualidad demanda una *educación histórica* de los agentes que suscitan la crítica e intervienen en comprensión y en la transformación de los hechos con los que tratan.

Ahora bien, conviene advertir ya de entrada que esta demanda de educación histórica no solo se suscita desde las teorías que a sí mismas de definen como críticas. También la *etnografía* de base antropológico-cul-

---

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona, Anagrama, 2006. pp. 91 y 141.

tural exige una atención a la procesualidad de las construcciones materiales o simbólicas en que se configuran las culturas.

Asimismo, la *hermenéutica*, que en principio solo se propondría ser comprensiva e interpretativa, la reclama. La comprensión y la interpretación no son posibles sin una mirada en perspectiva histórica. Estas dos acciones intelectuales no se pueden aislar de la *culturalidad* de los hechos que analizan, de la historicidad de los contenidos que abordan ni de los modos de recepción de que se sirven los actores que se apropian de ellos. La tradición y la memoria, como se sabe, poseen incluso valor ontológico, constitutivo, en la hermenéutica.

Y, por supuesto, la *genealogía*, que es la orientación dominante en el grupo Nebraska de formación/discusión, es asimismo una peculiar modalidad de historizar el análisis de la realidad, toda vez que busca los modos y procesos de construcción, incluidos sobre todo los más ocultos y los implicados en supuestos conjeturales menos habituales, que han concurrido en el origen y el desarrollo de las prácticas y de los discursos que informan los hechos y los marcos epistemológicos que los explican.

- Bajo cualquiera de las anteriores orientaciones, el presente solo puede ser visto como una categoría efectual dotada de *memoria* y prolongada en *proyecto*. La sincronía cultural de lo plano, que ha sido el sustrato epistémico de las perspectivas funcional-positivista o formal-estructuralista, anuló la temporalidad y el sujeto, reduciendo los estudios culturales a teorías instrumentales, o en todo caso sistémicas (en sus primeras formulaciones, las más mecanicistas). Pero este tipo de análisis no es hoy sostenible en el marco de la nueva historia cultural de la educación.
- La necesaria problematización del presente se provocaría, en nuestra propuesta, a partir de la observación etnográfica, *complejizando la realidad* que se examina y su misma episteme o introduciendo la *perspectiva genética* en el análisis. Solo esta problematización puede ir más allá de la mera racionalidad instrumental o superar el nivel de lo que Simone Weill llamó teorías pasteurizadas basadas en los obsoletos discursos que disuelven la memoria,

aptos para ser digeridos sin culpa, sin dolor, sin crítica, pero inadecuados para abordar toda la complejidad e historicidad de lo cultural.

- La crítica fundamentada en la educación histórica se suscita tanto en los actores que tratan de cambiar la realidad sobre la que actúan, desde posiciones emancipatorias o transformadoras, como en los que llevan a cabo, como sujetos o en el contexto de la comunidad interpretativa a la que se adscriben, la *mediación historiográfica y hermenéutica*. A veces pueden ser los mismos actores quienes encarnan estas dos actitudes.
- En otro orden de cosas, al introducir la memoria en la problematización del presente estamos creando un *círculo hermenéutico*, el que se suscita entre el horizonte al que se abre la interpretación (horizonte que también está influido por la tradición o la memoria) y la cultura de la recepción desde la que los sujetos o los círculos interpretativos parten y desde la que se apropian de la nueva propuesta. En esta relación nueva, que es dinámica, se operan diversas construcciones que son intersubjetivas.
- La *genealogía*, ya se haga desde la lógica de la convención o desde la de la sospecha de la invalidez del consenso interpretativo dominante que trata de imponer un criterio discursivo de verdad, incluso desde el juego de la dialéctica negativa, puede contribuir a explicar tanto el origen y el desarrollo de los hechos observados en la fenomenología (de extracción, generalmente, etnohermenéutica) como la construcción del campo intelectual que formaliza el análisis.
- Una *propuesta armónica*, que es la que aquí sugerimos, podría integrar, en espiral, las tres perspectivas. La *etnográfica*, la *hermenéutica* y la *genealógica*. A mi entender, toda educación histórica de los profesores debería partir de una cierta inmersión etnográfica, fenomenológica, en la realidad con la que se trabaja, que iría acompañada de una necesaria interpretación hermenéutica intersubjetiva y de la búsqueda de una explicación genealógica. Estas vías de aproximación no han de ser necesariamente sucesivas, sino que pueden aplicarse conforme a estrategias de investigación de forma interactiva.

## b. Las relaciones escuela/cultura

La escuela, vista en perspectiva sociohistórica, es una construcción cultural —una invención, si se quiere, producida en un contexto que se adscribe a una determinada cultura en el que se generan intenciones que también son culturales— que produce al mismo tiempo cultura. Bajo estas perspectivas, las *relaciones entre cultura y escuela* son más complejas de lo que a primera vista puede parecer. Los siguientes enunciados y sus glosas analizan en parte esta complejidad.

- La escuela es una *creación cultural*. Nace, se estructura real y formalmente y sufre transformaciones a partir de impulsos culturales, poéticos.
- La escuela se inscribe en *contextos* que también son *culturales*. Estos contextos incluyen, además, otros modos e instituciones culturales con los que la escuela cohabita e interacciona.
- La escuela *transmite* una determinada *cultura*, la que se objetiva en el currículum, que en parte selecciona del contexto en que actúa y en parte crea ella misma bajo diferentes discursos y prácticas disciplinarias. Esta cultura es denominada por algunos cultura escolar, aunque sería mejor llamarla cultura curricular (para no confundir esta dimensión de la escuela con la cultura a la que se alude en el siguiente punto).
- La escuela *crea, codifica y transmite* una determinada gramática, no siempre visible, que se erige en *cultura institucional*. Los códigos de esta gramática regulan muchos procesos internos de la práctica escolar, se configuran como tradición e informan el *habitus* de los que la profesan. Estos, los profesores, la asumen como memoria corporativa. Los alumnos también la internalizan, y luego la extrapolan a la acción.

Aunque en relación con todas las acepciones enunciadas, nosotros nos vamos a referir sobre todo a la última, esto es, a la *cultura escolar* entendida como el *conjunto de prácticas discursivas* que han regulado o regulan la vida de las instituciones de educación formal y el *habitus* de la profesión de enseñante, es decir, a la llamada *cultura empírica de la escuela*, que es en su mayor parte una cultura basada en la experiencia, pero que también

puede incluir contenidos y modos trasladados, según procesos históricos de recepción y acomodación al mundo de la acción, desde las culturas científica y normativa.

### c. Las culturas de la escuela

En trabajos anteriores nos hemos referido al concepto de *cultura escolar*, a las dimensiones *empíricas*, *discursivas* y *normativas* de esta cultura y a los ámbitos de *autonomía*, *interacción* y *convergencia* que aparecen en el campo pragmático en el que operan. También en el campo intelectual en el que se analizan e interpretan. Resumimos para los fines de este trabajo las ideas esenciales en relación con estas culturas de la escuela y sus relaciones.<sup>5</sup>

- La *cultura empírica* de la escuela estaría referida al ámbito de la experiencia y se constituiría por el conjunto de prácticas que han creado o adaptado los docentes para regular la enseñanza y el aprendizaje y construir el *habitus* de su oficio. Esta cultura se refleja no solo en las conductas de los sujetos, que la historiografía puede en parte reconstruir a partir de diversos documentos y testimonios, sino también en el ajuar ergológico que configura la llamada cultura material de la escuela, en la medida en que los objetos, integrados en las estrategias empíricas del trabajo escolar de alumnos y enseñantes, son un reflejo funcional y simbólico de las formas de entender y gobernar la práctica. Esta cultura no es mera *empíreia* desprovista de sentido, sino manifestación externa de las complejas razones prácticas, de las que habló con propiedad Bourdieu, el legado más visible de los modos de producción escolar en que se ha objetivado la tradición pedagógica. La nueva historia cultural ha recreado la imagen de la escuela como centro de producción de cultura, y no como una gregaria institución reproduccionista, imagen que habían difundido anteriormente la sociología y la historia.

---

5 Véanse nuestros trabajos: «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación (MEC)*, n.º extraordinario (2000), pp. 201-218. «Entrevista», en José Luis Álvarez Castillo (coord.), *Cultura y Educación*, 14-3 (2002). Monográfico sobre «Las culturas de la educación en perspectiva histórica».



- La *cultura académica* en torno a la escuela es el producto de la acción discursiva y de la investigación sobre el universo de lo escolar. Esta cultura está ligada al desarrollo del llamado conocimiento experto, y aunque ha existido prácticamente desde que aparecieron las primeras escuelas en las sociedades del mundo antiguo, se ha resignificado y fortalecido a partir de la institucionalización de los saberes pedagógicos como disciplinas académicas en las escuelas normales y en las universidades. Esta legitimación de la pedagogía/ciencia(s) de la educación ha cambiado los regímenes de verdad, de tal suerte que, en virtud de la erección del saber positivo o especulativo como criterio de valor, la cultura empírica ha quedado relegada al ámbito de la práctica ingenua.
- La *cultura política* de la escuela está ligada al lenguaje y a las prácticas que se generan en las grandes burocracias que administran los sistemas educativos. Toda la jerga en que se vehicula el lenguaje de las normas (estructuras, dispositivos de gobierno y control, reformas, innovaciones y relaciones con los actores del sistema), que la política toma a veces en préstamo de la academia, para así legitimar retóricamente su valor de modernidad, expresa sin duda una determinada cultura, la de la escuela como organización institucional.

La primera de estas culturas, la empírica, ha de ser vista sobre todo, aunque no exclusivamente, desde una perspectiva etnohistórica, a través de los registros que hoy guardan los museos o centros de memoria de la educación, establecimientos cada vez más extendidos por todo el mundo.<sup>6</sup> Voces y escrituras, iconos y objetos no son elementos fríos de una periclitada arqueología, sino fuentes y símbolos de una cultura que hay que desvelar para entender los «silencios» de la memoria, el *aleph* borgiano que gobierna la gramática interna de lo escolar, el intrincado y laberíntico conjunto de dispositivos y rutinas que se imponen como prácticas ordinarias en esta institución ya secular que es la escuela. Estas prácticas del cotidiano son a menudo la rémora que resiste a los continuos cambios que se pre-

---

6 Juan Alfredo Jiménez Eguizábal (ed.), *Etnohistoria de la escuela*, actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, Universidad, 2003.

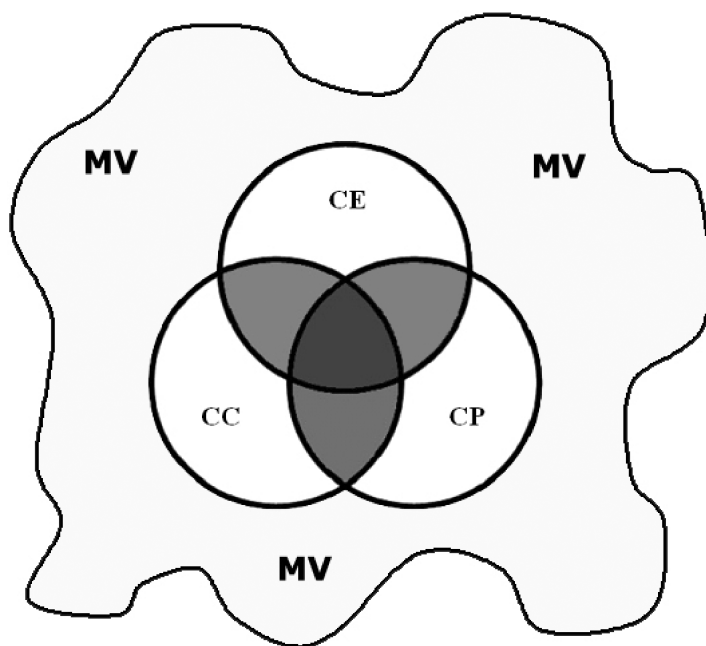
tenden introducir desde el exterior en el sistema; otras veces son el reservorio de la mejor tradición (no la tradición cosificada y reverenciada) al que las sociedades cultas pueden recurrir en momentos de desorientación para sobrevivir. En cualquier caso, constituyen una realidad que no se puede obviar, la que podría ser observada al mirar a través del ojo panorámico de las aulas de un centro o de la cerradura de la puerta de una clase.

La cultura académica se objetiva en los textos científicos que produce la comunidad intelectual que cultiva este sector de conocimiento, cada vez más en expansión. Esta cultura ha tomado un especial auge a partir del impacto que el movimiento positivista y otras filosofías han tenido sobre las disciplinas pedagógicas desde el siglo XIX. Hoy, el conocimiento sobre educación se materializa en una tupida red de instituciones, publicaciones, círculos científicos y hasta «colegios invisibles». El análisis de este tipo de cultura ha de ser predominantemente hermenéutico y genealógico, aunque también podría ser susceptible de análisis etnográficos mediante el registro de las prácticas de los investigadores, de los temas que estudian y de los que olvidan, de los métodos con que los abordan, de los grupos en que se organizan y de las relaciones que mantienen con los contextos de referencia y uso del conocimiento.

La tercera cultura de la escuela, la política o normativa, se materializa en los textos y acciones que promueven los planificadores y gestores de la educación formal y los agentes sociales que intervienen en su dinamización. En estos textos y comportamientos subyacen determinados códigos en los que se expresan las principales dimensiones de la cultura escolar: los escenarios o espacios en que se albergan las escuelas, los cronosistemas que ritman los procesos formativos, los contenidos y disciplinas que pautan los currículos, los indicadores de control y evaluación de los sujetos y de las organizaciones, los actores implícitos con sus atributos y roles de identidad (alumnos y enseñantes) y las interacciones del sistema con los diversos contextos sociales con los que se relaciona (familias, comunidad local y otras entidades).

Estas culturas operan en el contexto del *mundo de la vida*, en el que a la vez cohabitan con *otras culturas*, con las que la de la educación interacciona asimismo. Ello da origen a una gran diversificación de formaciones culturales en función de la extracción social de los sujetos, de los niveles institucionales, de las culturas de sus profesores, del tipo de escuela, de las formaciones sociales en las que se gestan y a las que se ordenan y de otras variables socioculturales.

CULTURAS DE LA ESCUELA



CE: Cultura empírica  
 CC: Cultura científica  
 CP: Cultura política

Convergencia ■  
 Interacción ■ ■ ■  
 Autonomía □

MV: Mundo de la vida □

El énfasis puesto por algunas orientaciones de la historiografía en la reconstrucción de las tradiciones discursivas y en su genealogía, que incluye a veces también, aunque no siempre, el análisis de las prácticas implícitas en estas dos dimensiones de la cultura escolar, la discursiva y la genética, es insuficiente para una necesaria *explicación holística del campo*. Esta limitación remite al obligado abordaje de los «silencios» que aún guarda la llamada «caja negra» de la intrahistoria escolar, de los que habló ya hace años el historiador británico Harold Silver, en los que operan justamente las reglas de su *gramática* y también el *habitus* profesional de los docentes en su dimensión personal y corporativa.

Tal abordaje puede ser planteado, ahora que las fronteras entre antropología, etnología e historia se difuminan, a través de la mirada *etnográfica* sobre los restos arqueológicos de las escuelas y de la lectura *hermenéutica* de las fuentes en que se expresa y manifiesta la cultura empírica de las instituciones educativas en el pasado. Esta es en realidad la propuesta que quiere plantear este texto.

Con frecuencia, las formas de la cultura empírica se han impuesto a las propuestas derivadas de los modos de gestión burocrática de las reformas y a las de los discursos académicos, de suerte que el *cambio real* o *efectual* que los programas de innovación logran alcanzar en las prácticas escolares y en el *habitus* de los profesores está en gran parte determinado por la lógica de trabajo de los enseñantes. Estas prácticas, por lo demás, han sido a menudo deslegitimadas como ingenuas por la pedagogía académica e ignoradas por la cultura política, herederas ambas de las estrategias en que se fundó la gobernabilidad de los sistemas educativos bajo el Estado liberal.

#### d. Contribuciones sociohistóricas

Algunas constataciones que ha puesto en valor la historiografía y la sociología histórica sobre la cultura empírica se pueden rastrear en trabajos aparecidos en los últimos años, a los que tal vez no se les ha prestado la debida atención. Entre ellos estarían los que seguidamente comentamos.

##### d.1. *Maestros «ignorantes» con oficio*

Hace ya casi dos décadas, Miguel Pereyra tuvo el valor y la originalidad de resignificar el papel que los maestros de tradición gremial o artesana desempeñaron en la construcción de la profesión de enseñante.<sup>7</sup> A este modelo de docencia se superpuso la que los liberales del XIX difundieron con el movimiento normalista, pero las prácticas de los maestros del Antiguo Régimen no quedaron totalmente abolidas al instituirse la

---

7 Miguel A. Pereyra-García, «Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias», *Revista de Educación*, n.º extra (1988), pp. 193-224.

modalidad oficial, aunque los «maestros antiguos» pudieran ser perseguidos por los defensores de los «nuevos», y aunque a veces su pedagogía (su cultura) pudiera ser despreciada por la pretendidamente (o pretenciosamente) científica que escribían y enseñaban los profesores de las escuelas normales.

Aquellas prácticas de oficio siguieron aplicándose en las escuelas por los maestros con certificado de aptitud (que no eran pocos) e incluso por los egresados de las normales, que se servían a menudo de los modos de enseñanza acreditados históricamente por una especie de proceso de selección cultural que hizo sobrevivir las rutinas de mayor éxito en el desempeño de la profesión. La historiografía ha descuidado esta tradición y se ha inclinado hacia la historia de las normales bajo una orientación muy institucional que no ha llegado a calar, salvo excepciones, en la intrahistoria de estos establecimientos.

Pendolistas, calígrafos y maestros de ábaco y de primeras letras, de acreditada profesionalidad en el Antiguo Régimen, fueron marginados por el normalismo y por la historiografía liberal que legitimó el nuevo modelo, en parte por el corporativismo que afectaba a los gremios tradicionales, pero, sobre todo, como estrategia de cambio político. Como es sabido, a fines del siglo XVIII, algunos de aquellos enseñantes y sus leccionistas o pasantes habían intentando, a través del colegio académico de primeras letras, mejorar su práctica con «ejercicios académicos», esto es, de racionalizar sus soluciones didácticas al modo de un arte que armonizaba la praxis cotidiana con la orientación teórica, cuestión que, como apunta Miguel Pereyra, ya había intuido Schleiermacher, que es precisamente uno de los pioneros de la hermenéutica, y, por tanto, de la defensa de la mediación entre la acción y la interpretación a través de la *phrónesis* y de lo que después se denominará «tacto pedagógico». El autor de este ensayo destaca, aun sin señalarlo expresamente, el importante papel que estos maestros desempeñaron en la producción de materiales, en la presencia social de su prensa profesional y, en general, en la vitalización de las academias. En cambio, el modelo normalista se vio abocado en el siglo XIX a la producción de maestros moralistas al servicio del régimen liberal más que de profesionales críticos y reflexivos sobre su experiencia.

## d.2. *Cultura popular de la escuela y folcpedagogía*

Como ha puesto de relieve Narciso de Gabriel en trabajos recientes, antes de que las escuelas normales quisieran normativizar la pedagogía escolar, existía una pedagogía popular (*folcpedagogía* la hemos llamado nosotros en otro trabajo sobre el tema) que, en parte al menos, sobrevivió al intento de normalización de la vida de las instituciones que el estatismo liberal quiso imponer en el XIX y en los comienzos del XX.<sup>8</sup>

Este autor ha destacado que no son solo los enseñantes, los pedagogos y los políticos quienes construyen y dictan normas; también lo hace la misma sociedad, y muy especialmente las familias de los niños y las niñas que asisten a las escuelas. De hecho, antes de que se instituyeran los sistemas nacionales de educación, la formación de los menores era resuelta por los propios padres, que incluso en muchos casos tardarán en aceptar que se decida desde el exterior lo que sus hijos deban hacer y aprender. La forma específica de cultura que nace y se desarrolla en estos contextos es, sin duda, una modalidad cultural, la cultura educativa popular, materializada en prácticas que han llegado a constituir tradición, y que, pese a sufrir los condicionamientos y presiones de la cultura dominante, han logrado mantener en el tiempo, como dice Chartier, una cierta coherencia operativa y simbólica.

Pues bien, Narciso de Gabriel sostiene que buena parte de las prácticas educativas populares han discurrido al margen del sistema escolar oficial. Esta cultura se muestra hoy al historiador en dos ámbitos: el de las prácticas específicas que estos sectores sociales promueven y el de las formas peculiares de recepción/apropiación de la cultura escolar en la que los colectivos populares se integran. Tales formas pueden no ser homogéneas, ya que tampoco el estamento pueblo lo es (campesinos rurales, artesanado urbano, proletariado asalariado). De Gabriel pasa revista a algunas de las prácticas que los maestros sin título (babianos, escolantes, enseñaos, de sequer...) usaron en el primer tercio del siglo XX y a la persistencia de ciertas formas pedagógicas hasta bien entrada la última centuria.

---

8 Narciso de Gabriel, «Clases populares y culturas escolares», en Juan Gómez y otros (eds.), *La escuela y sus escenarios. Actas del Coloquio Spicae*, El Puerto de Santa María (Cádiz), Ayuntamiento, pp. 243-268.

Todos estos modos de escolarización dieron lugar a una folcpedagogía, esto es, a una cultura educativa que comportaba determinados métodos de alfabetización letrada y matemática, peculiares escenarios y tiempos, un utillaje ergológico de oficio y formas específicas de relación con los sujetos y con los contextos de proyección. Esta cultura, en muchos aspectos arcaizante, sin duda, ha sido silenciada por la historiografía liberal, producto del mismo sistema que crea la escuela y la universaliza, y despreciada por la nueva casta académica que inventa las nuevas reglas de verdad de la cultura teórica, carente en muchos casos de perspectiva empírica y de conexiones con el mundo de la experiencia.

La recuperación o valorización histórica de la cultura empírica se ha planteado ya, como hemos señalado antes, en otras disciplinas. López Piñero habló hace tiempo de la «folcmedicina», e incluso hoy algunos movimientos de las ciencias de la salud no solo entroncan con las prácticas denominadas alternativas, sino que postulan la llamada medicina hermenéutica. En el campo de las nuevas concepciones del espacio cobran presencia las arquitecturas vernáculas y otros diseños bioclimáticos. En lo social, el derecho se reconstruye armonizando la perspectiva positiva con la jurisprudencia, y la ética y la política reafirman el valor hermenéutico del tacto y de la *phrónesis*. En la economía, la nueva cultura de la sostenibilidad ofrece igualmente un giro desde el que mirar con nuevos ojos los procesos históricos del desarrollo que nos ha conducido hasta la complejidad de situaciones entre las que nos movemos.

### d.3. *El maestro bricoleur y las tecnologías vernáculas*

Como sugirieron las sociólogas Capitolina Díaz y Beatriz Prieto,<sup>9</sup> el maestro ha afirmado a menudo su oficio práctico como un *bricoleur*, esto es, como un operario —ni siquiera un artesano— capaz de resolver situaciones problemáticas mediante la aplicación de procedimientos empíricos que él mismo concibe y desarrolla a través de la utilización de materiales muchas veces ya usados. El trabajo cotidiano del enseñante no se parecería ni al del científico ni al del artista, sino al del trabajador que recontextualiza saberes que otros han definido y compone repertorios técnicos con

---

9 Capitolina Díaz y Beatriz Prieto, «Entre el bricolage y la ciencia», *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, 9 (1996), pp. 19-25.

recursos heteróclitos de diversa extracción. Este perfil de docente resalta sin duda la dimensión empírica de su cultura profesional, aunque las habilidades que implique esta cultura no sean profesionales en el sentido de destrezas especializadas.

Recientemente, Martin Lawn e Ian Grosvenor han valorizado los testimonios adscritos a la cultura material de la escuela; y dentro de esta, las llamadas tecnologías vernáculas. Estas materialidades, que en parte son invenciones o adaptaciones objetuales, iconográficas o textuales que los enseñantes realizan en sus lugares de trabajo, alcanzan hoy el estatus de mediaciones empíricas y simbólicas que ayudan a comprender e interpretar el arte de la enseñanza. Muchos de estos recursos no se han transmitido en las instituciones de formación sino a través de dispositivos creados por la misma corporación de enseñantes y de mecanismos no formales de interacción. Algunos de ellos también proceden del exterior del universo escolar.

Entre los anteriores habría que prestar atención, por ejemplo, a los contenidos mostrados en las exposiciones y en las ferias. Recientemente, Martin Lawn ha dirigido en el CEINCE un seminario sobre el tema «Exhibitions and the materiality of education», en el que han presentado trabajos innovadores en este campo profesores de las universidades de Edimburgo, Birmingham, Dublín, Chicago, Tokio, Buenos Aires y Alcalá. Las exposiciones universales inventaron una mimesis representativa del mundo y un muestrario de las materialidades que instrumentaron los sistemas de educación para implementar la enseñanza. Ambas representaciones dieron origen a un imaginario social de realidades no observables ni conocidas, a menudo exóticas en el primer caso, y a objetivaciones empíricas del emergente micromundo material de la escuela, en el segundo. Toda esta cultura material forma parte de la cultura empírica de la educación a la que nos venimos refiriendo.

#### d.4. *La black box de la escuela*

La sociología británica de los años sesenta, principalmente la asociada a la llamada escuela de Manchester, interesada en estudiar los procesos relacionados con la igualdad y el cambio social a través de la observación de la vida en la escuela, desembocó al final en el estudio de los mecanis-



mos informales que operaban en el interior de la dinámica institucional, y ello condujo a los primeros análisis etnográficos modernos acerca de la enseñanza.

Fue Colin Lacey, colaborador de Gluckman en el Departamento de Antropología de Manchester, quien iniciara esta línea de análisis, desmarcándose de los enfoques que por entonces dominaban en la investigación social, los vinculados a las orientaciones funcionalistas y cuantitativistas de la London School of Economics.<sup>10</sup> Estos paradigmas obedecían a la corriente de la aritmética política, pero nunca implicaban variables «micro» inherentes al aula y reforzaban la idea extendida entre los enseñantes acerca de las dificultades de cambio en las estructuras de la escuela y en sus relaciones con la sociedad. El modelo de *input-output* nunca alcanzaba a explicar lo que ocurría en la *black box* de la escuela. Lacey se propuso, en cambio, investigar los hechos desde dentro hacia fuera. Para ello era necesario hacer una larga inmersión participante en las clases, siguiendo la regla de toda buena etnoantropología, y adoptar una óptica más cualitativa y observacional que se plasmaría en los registros de los cuadernos de campo. La escuela era un microcosmos en el que operaban las culturas y subculturas del sistema social que era preciso conocer para explicar los resultados académicos de los sujetos y las relaciones de movilidad y cambio que a partir de sus prácticas se generaban en la sociedad.

Todos los trabajos interaccionistas y etnometodológicos que se llevaron a cabo en las décadas siguientes han puesto de manifiesto muchas pautas de la experiencia interna del cotidiano escolar, y por tanto de la cultura empírica de la escuela. Algunas de estas pautas dominantes, incluso las decadentes, son expresión de la tradición. Otras prácticas, que pudieran considerarse emergentes, serían vistas como elementos de cambio originados en el interior del sistema. En todo caso, los registros etnográficos de este tipo de investigaciones revelan reglas, rutinas y hábitos que son patrones constituyentes de la cultura empírica escolar, y que en buena parte son independientes de las normas burocráticas y de las recomendaciones académicas.

---

10 Colin Lacey, *Hightown Grammar: the school as a social system*, Manchester, Manchester University Press, 1970.

Aunque las investigaciones comentadas han versado sobre la escuela del último medio siglo, que, por lo demás, también es un campo historiográfico, los procedimientos usados y los resultados pueden ser extrapolados e interpretados, con las variaciones de método y fuentes que correspondan, para el análisis de otras situaciones anteriores y para la interpretación de las permanencias de la tradición que sobreviven en la cultura de la escuela tal y como hoy se nos presenta.

#### d.5. *Los patterns de la cultura escolar*

La Fundación Spencer viene patrocinando en los últimos años un seminario internacional que se reúne en la Universidad Baja California, México, bajo la coordinación de Antonia Candela y Elsie Rockwell, que trata de dar una respuesta multidisciplinaria y comparativa a la siguiente pregunta: *What in the world happens in classrooms?*<sup>11</sup> En este grupo de trabajo intervienen investigadores procedentes de diversos medios académicos, americanos y europeos sobre todo, adscritos a distintas especialidades (antropología, lingüística, análisis del discurso, psicología, sociología e historia de la escuela) y a diversas tradiciones de investigación. Entre estas orientaciones destacan las que se asocian a la psicología cultural de Vigotsky y Bruner, los análisis posestructurales y genealógicos de Derrida y Foucault, el giro lingüístico y hermenéutico de Rorty y la historia cultural/material de la educación de Lawn, Grosvenor y Rousmaniere. Nosotros mismos enviamos un texto sobre la cultura empírica de la escuela. El seminario, que se anuncia bajo el título *Qualitative classroom research (QCR)*, pretende juntar conocimiento suficiente para explicar qué ha ocurrido y que ocurre en el interior de las aulas escolares en diferentes épocas y en distintos escenarios del mundo.

En la búsqueda de estos *patterns* de la cultura escolar, con invariantes transnacionales de tiempo y lugar y con diversidades culturales, el aporte historiográfico a este grupo multidisciplinario se proyecta en el estudio de las prácticas y discursos que han conformado el cotidiano de las instituciones, el desarrollo efectual de las sucesivas reformas históricas, la apropiaciones que de las innovaciones hacen los actores, las recepciones de

---

11 Antonia Candela y Elsie Rockwell (eds.), «What in the world happens in classroom», *Qualitative Classroom Research (QCR)*, México, Fundación Spencer, 2003.

influencias exteriores, las persistencias técnicas en forma de tradiciones y las variantes contextuales que ofrece la historia comparada de la educación y de la escolarización.

Regla consensuada en el grupo de investigación es que la educación histórica es un transversal en cualquier proceso de formación y, por consiguiente, también en la preparación de los profesores. *Learning from the past* es una máxima en los enfoques culturales de formación, cambio e innovación. Como todo enfoque cultural, y no meramente tecnocientifista, este seminario, al asumir que la escuela es una construcción sociohistórica, introduce el tiempo y la memoria como una perspectiva esencial de sus trabajos, constituyéndose, por tanto, en un círculo no solo etnohistórico, sino también hermenéutico.

#### d.6. *Del tacto a la phrónesis*

Los manuales de pedagogía usados a fines del XIX y principios del XX aludían a la cultura empírica de la escuela sirviéndose del constructo denominado *tacto*, una especie de competencia pedagógica de carácter práctico que los maestros debían usar para traducir a la realidad las recomendaciones educativas teóricas o normativas. Este saber prudencial, que ha analizado en textos portugueses, españoles y franceses Laura Guirão, es afín al *tacto/phrónesis* de que hablan algunos círculos hermenéuticos, una dimensión que formaría parte del *habitus* de los docentes y que ha de ser incluida también dentro del ámbito de la cultura empírica de la escuela.<sup>12</sup>

Georg Kerchensteiner habló del «tacto pedagógico» definiéndolo como la capacidad de reconocer y aplicar rápidamente y con seguridad los medios disponibles para resolver situaciones. También lo conceptualizó como una cierta «sensibilidad» para encontrar la «solución adecuada» a cada una de las «situaciones diferentes», o de traducir y aplicar las «reglas pedagógicas» generales a cada caso. Nada podría reemplazar a este tacto, ni la erudición, por vasta que fuese, ni el ejercicio de la actividad educadora. Lo que el llamaba la «capacidad para ejercer influencia pedagógica» era una especie de *eros* y de *ethos* que se asocian a la intuición y a la sensi-

---

12 Laura Guirão, *Tacto, bom senso y prudencia nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário: a dimensão hermenêutica do trabalho do professor*, tesis de diplomatura, Universidade de Lisboa, 2005.

bilidad constitutivas de este tacto.<sup>13</sup> En definitiva, otra versión del *habitus* profesional de los enseñantes, y también una cualidad corporativa de la profesión.

Gadamer<sup>14</sup> y Van Manen<sup>15</sup> han utilizado asimismo este constructo asociándolo en parte a la *phrónesis* aristotélica, una especie de categoría ética que algunos vinculan a la sabiduría prudencial que asegura el éxito en la gobernabilidad de los asuntos humanos. Toda decisión moral acertada, y la cultura de la escuela se nutre de este tipo de acciones, requiere del tacto, un dispositivo que, como advirtió Gadamer, al igual que el gusto en la estética, no es producido por la razón, toda vez que es indemostrable, pero que resulta en cambio tan seguro como el más vital de los sentidos. Para Van Manen, que aplica este dispositivo a la sensibilidad pedagógica, el tacto estaría cercano a la intuición moral práctica y a ciertas actitudes capaces de resolver de forma inteligente las situaciones no previstas.

Tacto, sentido común y sensibilidad son ingredientes de la devaluada razón práctica que formarían parte del *habitus* de la profesión de enseñante. Frente a la lógica puramente instrumental, fundamentada en la ciencia positiva, la sensibilidad y el tacto serían capacidades humanas prácticas, no derivadas de un saber teórico, aptas, según muestra Lourdes Otero, para percibir situaciones y comportarse con habilidad ante ellas.<sup>16</sup> Para esta autora, que apoya su reflexión en Gadamer y Jauss, tacto es *ethos* común, medida, sabiduría, que se adquiere, como toda la educación moral, por la experiencia y la ejemplaridad, no por el conocimiento científico.

Este *ethos* es, como se sabe, inherente a la tradición práctica de la pedagogía y de la cultura de la escuela. Desde esta perspectiva, la cultura empírica, la que se relaciona con el mundo de la experiencia, la impregnación comunitarista y el sentido común de la aplicación, estaría en línea de la *phrónesis* clásica. Tales patrones formativos, que fueron desprestigiados por el racionalismo ilustrado y el positivismo, se recuperan ahora desde la

---

13 Georg Kerchensteiner, *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Barcelona, Labor, 1928.

14 Hans G. Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 2003, vol. I.

15 Max van Manen, *El tacto en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1998.

16 Lourdes Otero, «El didacticismo, un valor rehabilitado por las estéticas de la hermenéutica», en J. Esteban (ed.), *Cultura, hermenéutica y educación*, en prensa, Berlanga (Soria), CEINCE.

nueva hermenéutica. El análisis de la cultura escolar en el marco de estas proposiciones conduce a destacar que no todo se aprende por razonamiento, y que muchos elementos de la cultura educativa se internalizan por pertenencia a una comunidad, por la mimesis, y son productos inducidos por los modos de sociabilidad.

También el «cultivo del sí mismo» del que hablaba Gadamer, que Foucault formula bajo la expresión «cuidado del yo», podría ser el resultado efectual de la reflexividad y del tacto. El yo reflexivo es el que conduce al educar es educarse del filósofo de *Verdad y Método*. La cultura es cuidado y cultivo y la *paideia* una forma de *ludus*, entre estética y moral, que asegura el ejercicio de la razón práctica, la formación del carácter y la creación de sentido.

Jauss, de la escuela de Constanza, alude a las dos funciones que desempeña el «arte docente»: la de instituir normas y proponer a los demás modelos ejemplares y la de comunicar significados a través de las formas elementales de acción.<sup>17</sup> Los modelos pueden promover adhesiones libres o interpretaciones, y en la dimensión intersubjetiva, propiamente hermenéutica, pueden abocar al consenso abierto o a la retórica. Ambas consecuencias, de cuño aristotélico, rehabilitan el valor del saber práctico y su aplicación a las relaciones entre sujetos morales. Jauss sobrepone en esta conclusión la retórica de Gadamer al lenguaje en parte aún idealista de Habermas. La prudencia retórica salva la diferencia, la alteridad, que enriquece la experiencia y el discurso, más allá del consenso del mejor argumento que puede ocultar la diversidad; y la metáfora viva de la que habló Paul Ricoeur<sup>18</sup> permitiría abrir en espectro la semántica de los relatos y del texto en una comunidad interpretativa democrática y plural.

#### d.7. *Experiencia, lenguaje y hermenéutica*

Más allá del tacto y de la *phrónesis* está la experiencia, expresada en lenguaje o constituida en memoria. Con la *empireia* interpretada en su constitutiva lingüisticidad y registrada por la razón anamnética entramos ya en la vía hermenéutica. La lectura y deconstrucción de la memoria es otra vía de acceso a la cultura empírica.

---

17 Hans R. Gaus, *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus, 1986.

18 Paul Ricoeur, *La metáfora viva*, Madrid, Cristiandad-Trotta, 2001.

No todo el pasado se recuerda. Existe en todo sistema de cultura una tradición activa, otra depositada en el disco duro de la memoria que puede ser reactivada, y zonas importantes que configuran la región del olvido. La tradición viva puede expresar en sus manifestaciones la persistencia de patrones de cultura encarnados en los actores en forma de *habitus* o la expresión de un texto sustentado en narratorios de los sujetos o en registros de imágenes y escrituras que es preciso leer e interpretar.

En la hermenéutica de Paul Ricoeur, que ha inspirado un importante experimento pedagógico-cultural, el que ha llevado a cabo en los últimos años el grupo de Teramo, Italia, liderado por Antonio Valleriani, se ponderan tres círculos: *a*) el que a través de la secuencia comprensión-explicación-interpretación busca la restauración del supuesto sentido original de la experiencia y del texto; *b*) el que analiza las diferentes recepciones o apropiaciones y las diversas interpretaciones que se dan en varios contextos y tiempos; y *c*) el que busca una construcción intersubjetiva a partir de la memoria y el lenguaje.<sup>19</sup>

La cultura registrada en la memoria y en el lenguaje, que ha sido salvaguardada por los actores de la escuela, puede ser representada e incluso museizada en espacios ad hoc para su estudio arqueológico y etnográfico. En esta *mise en scène* de la memoria se pueden encontrar lo que Richard Dawkins ha denominado «memes», claves equivalentes a los *patterns*, esto es, constantes culturales que son transmitidas entre generaciones y que se afirman como pautas estables de la cultura escolar. Los profesores, al leer estos materiales e interpretar los códigos que subyacen en ellos, se apropian de los patrones culturales, los examinan críticamente y construyen con sus lecturas una visión del mundo en el que trabajan. De este modo, la hermenéutica contribuye a la educación histórica de los enseñantes y también a su formación crítica.

#### e. Etnohistoria y hermenéutica

Bien. ¿Y cómo acercarnos a la *investigación histórica* de esta *cultura empírica*, que es, por otro lado, la que más atractivo puede tener para que los profesores problematicen vitalmente su presente (más allá de los recla-

---

19 Antonio Valleriani (ed.), *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, Teramo, Andromeda, 1995.

mos que provienen de la nostalgia/ilusión de la gran teoría o de los bien-intencionados/voluntaristas discursos emancipadores) incorporando la reflexividad sobre la praxis como acción esencial en los procesos de auto-comprensión narrativa de los profesores y en las estrategias de innovación? Es decir, ¿cómo entender el *learning from de past* en clave más antropológica o histórico-cultural e incorporar al tiempo esta memoria al desarrollo personal y profesional de los docentes?

Ensayemos una aproximación desde la transferencia a la *etnohistoria* de las reglas de la investigación etnográfica siguiendo algunas de las pautas que sugieren las propuestas de los académicos que trabajan en etnología en una orientación más antropológica que historiográfica.<sup>20</sup>

#### a) *Extrañamiento*

El etnólogo muestra sorpresa al observar como los otros practican o interpretan su cultura bajo formas distintas a las supuestas por él mismo como investigador. Ello suele conducir a una ruptura cognitiva con las propias percepciones y con los convencionalismos al uso, con los estereotipos y con las hipótesis de similitud. En el fondo, ello supone someter lo observado a la hipótesis de falsación (lo que hacen los otros no parece responder a lo que yo había supuesto, a lo que yo haría, y menos a lo que debería hacer). Las practicas culturales son «naturales» para los actores de cada grupo o de cada época. El etnógrafo y el historiador someten, después de observar las prácticas de los actores primarios o los materiales en que estas han quedado históricamente objetivadas, a la luz de la teoría antropológica y social que los puede interpretar. Desde estos presupuestos, el etnohistoriador debería liberarse de estereotipos y prejuicios acerca de las prácticas del pasado escolar que examina e interpreta, así como intentar leer e interpretar las tradiciones desde diversas conjeturas, incluso desde la sospecha, en clave genealógica. Los maestros del pasado, como los oráculos preclásicos, no hablan a las claras, ni tampoco occultan, sino que se manifiestan por señales. En el descifrado de estos signos, que puede ser polisémico como los juegos de metáfora viva, hay que desvelar enigmas,

---

20 Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta, 1997. Ángel Díaz de Rada, I y II *Seminario de Etnografía Histórica de la Escuela*, Berlanga (Soria), CEINCE, 2006/2007, documentos de trabajo.

paradojas, ambigüedades, simbolismos y gramáticas. En esta interpretación entra en acción la hermenéutica, construyendo un círculo entre el historiador y las formas culturales que se someten a examen.

#### b) *Intersubjetividad*

La objetividad, o la aproximación a ella, se construye intersubjetivamente. El etnógrafo mira y escucha lo que hacen y dicen los actores observados. Observa diferencias y afinidades, alteridades y convenciones o reglas. Somete estos registros a las lecturas posibles en el marco de su comunidad interpretativa o de otros círculos hermenéuticos. Del mismo modo, el historiador elabora una representación o texto con los datos registrados en escrituras, voces, objetos, imágenes... La búsqueda de la relación de mimesis entre este texto-representación y la realidad analizada sigue el trazado de las diversas interpretaciones y apropiaciones posibles y el proceso de una construcción que ha de ser necesariamente intersubjetiva.

#### c) *Descripción densa*

El etnógrafo busca tramas, relaciones complejas, significaciones que los actores dan o atribuyen a sus acciones, argumentos discursivos, ambivalencias entre deseos y percepciones. Con los datos que encuentra construye un texto de sentido y valores compartidos, en parte también negociados, es decir, una representación densa, para decirlo con los conceptos que propone el antropólogo de orientación hermenéutica Clifford Geertz.<sup>21</sup> Esta complejidad es transferible igualmente, con las debidas adaptaciones, a la práctica historiográfica, que puede construir todo un tejido de fuentes de diversa naturaleza e interpretaciones igualmente plurales para ofrecer una explicación densa de las formas culturales del pasado que estudia.

#### d) *Triangulación*

El etnógrafo trata de seguir al sujeto en diversos contextos y valida sus registros con diversas fuentes (objetos-huella, iconos, palabras). De acuer-

---

21 Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1997.



do con una expresión empleada en antropología cultural, el etnógrafo es como un recogedor de basuras en las que «olisquea» (como el perro de Peirce en la lógica abductiva que apoya la semiología) lo que hay de valor rescatable tras los signos que acompañan a los objetos-huella. Todo material, incluso el descatalogado, es un documento. Con los restos arqueológicos se pueden construir estratos, como en las montañas de residuos, y dentro de cada estrato se pueden hallar materiales representativos de cada ciclo cultural (ajuar ergológico dominante, arcaísmos decadentes, producciones vernáculas, tecnologías de diverso nivel...). La cultura material propone una etnografía al modo de un *bricoleur*; pero se abre a toda una semiología. El etnohistoriador analiza las prácticas culturales y sus materialidades a través de procesos que triangulan no solo las fuentes, sino también las miradas que se pueden proyectar sobre ellas.<sup>22</sup>

#### e) *Intertextualidad*

El etnógrafo mezcla textos y busca puentes de sentido entre fragmentos para construir un conjunto interpretado y propositivo con intención holística. De igual modo, el historiador de la cultura empírica manipula todo tipo de testimonios del pasado que son susceptibles de utilización como fuentes y, fusionando recursos y textos, configura con ellos un campo de conocimiento estructurado e intertextual que permite una comprensión contextualizada de las prácticas y discursos que examina.

La hermenéutica de los análisis de esta cultura empírica, asociada a la narratividad de los sujetos y sustentada en la lectura compartida en el contexto de una comunidad interpretativa que busca una orientación de sentido a los signos y significados de los lenguajes en que se expresan los restos y testimonios semióforos, portadores de semántica, completaría la anterior etnograficidad.<sup>23</sup> Ello supone, entre otras cosas lo siguiente:

---

22 Véanse: Agustín Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga (Soria), CEINCE, 2007; Martin Lawn e Ian Grosvenor (eds.), *Materialities of schooling*, Oxford, Symposium Books, 2005; Martin Lawn (dir.), *Exhibitions and Materiality of Education*, Berlanga de Duero (Soria), CEINCE, documentos de trabajo, 2007.

23 Anita Gramigna y Agustín Escolano (eds.), *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale*, Milán, Franco Angeli, 2004.

- La lectura abierta y compartida de cómo los sujetos han creado y usado los objetos-huella.
- Una visión antropológico-cultural del ajuar ergológico de la cultura de la escuela como creación y como material integrado en sus contextos de uso.
- La interpretación de las representaciones o mímisis iconográficas (las escenografías son construcciones culturales).
- Una descodificación de los textos orales y las escrituras ordinarias.
- La formulación de hipótesis abductivas (Peirce), indiciarias (Ginsburg) y metafóricas (Ricoeur) que funden una semiología que salve la diferencia y no simplifique la interpretación por reducción forzada a consenso.

En otro orden de cosas, el historiador de los modos culturales construye la realidad no solo mediante procedimientos etnográficos, sino también narrativos. Los historiadores construimos historias, como dice Bruner, a través de relatos.<sup>24</sup> Mediante estos narratorios aprehendemos una cultura, dotada de símbolos y significados racionales y no racionales. Al interpretarlos, construimos un texto estructurado conforme a ciertas reglas que ordenan la narración en tiempos, acciones, agentes y argumentos. Este texto no tiene, en principio, una única lectura. Será el círculo hermenéutico el que tratará de crear una lectura negociada y coherente de sus contenidos y de su discurso, que no excluya la diferencia, sino que incluso, en ocasiones, la asuma y potencie.<sup>25</sup> Finalmente, al dotar de coherencia al texto lo convertimos en contenido de la historia.

## Conclusión

En definitiva, la propuesta que aquí hemos desarrollado trata de ensayar una nueva arqueo-genealogía de las palabras, las imágenes y las cosas que oriente primero la deconstrucción y luego la construcción hermenéu-

---

<sup>24</sup> Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 2000.

<sup>25</sup> Joaquín Esteban, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

tica e intersubjetiva, en la línea de lo que ya sugirió Hayden White.<sup>26</sup> Bajo esta estrategia, que tanto en la fase etno como en la interpretativa parte de hipótesis-sospecha y conduce a la dialogicidad en la que todas las lecturas son posibles, aunque algunas resulten más plausibles que otras, podemos aproximarnos a descodificar las pautas visibles y no visibles de la cultura empírica de la escuela, de su gramática. Y esta operación, para que sea asumida en democracia cultural, debería abordarse con la participación de los prácticos, los administradores y los académicos, esto es, mediante la interacción y, si es posible, la convergencia entre las tres culturas de la escuela.

Algunos elementos de esta cultura empírica fueron introducidos en otras etapas históricas como innovaciones, tal como destacaron Tyack y Cuban, y pasaron después al estatus de rudimentos decadentes de nivel arqueológico. Otros, como hemos dicho, han sobrevivido a varias reformas. Estas tradiciones, como señalan Romero y De Luis, apoyándose en el consejo de Habermas, deben ser investigadas, como costumbres colectivas que son, a la luz del conocimiento disponible.<sup>27</sup> No han de ser, por tanto, objeto de exclusión o marginación. La tradición sostenida, el peso de la costumbre y el hábito, además de dar seguridad al sistema de cultura y a los individuos y de ofrecer resistencia a la compulsiva obsesión reformadora de las burocracias y academias, es también una tradición de sentido en la que, incluso críticamente, nos instalamos.

Las prácticas no son acciones neutras, sino creaciones socioculturales. Se nutren de memorias que construyen sentido cultural y contribuyen al desarrollo de la profesionalidad de los docentes. Frank McCourt, en su relato autobiográfico *El profesor*, confiesa: «El camino de la pedagogía es largo. Soy un profesor nuevo y estoy aprendiendo con la práctica... Jugueteo con los instrumentos de mi nuevo oficio... El bolígrafo rojo (por ejemplo), utilizado para anotar cosas malas, es el arma más poderosa del profesor».<sup>28</sup> Los profesores de pedagogía de la Universidad de Nueva York le hablaron de las filosofías de la educación, de los imperativos morales de la enseñanza y de las teorías de la gestalt, entre otras cosas, pero nunca

---

26 Hayden White, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992.

27 Jesús Romero y Alberto de Luis, *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria, 2007.

28 Frank McCourt, *El profesor*, Madrid, Maeva, 2005.

de cómo afrontar y resolver las situaciones críticas con las que se iba a enfrentar en el aula, donde iba a desempeñar papeles de erudito de poca monta, sargento instructor, moralista, payaso, paño de lágrimas, bufón, psicoterapeuta, madre-padre-hermano-tío y otros. En la universidad había asignaturas que trataban de cómo enseñar, impartidas por profesores que no sabían enseñar. Impartí, resume el autor al final de su narratorio, unas 33 000 clases, y cada hora la viví como un duelo (tu contra ellos/ellos contra ti) en busca de un orden que instaurara la paz y el silencio, valores climáticos sostenibles para desempeñar con cierta dignidad el oficio. Estas conductas son también culturales, aunque estén muy alejadas de los modelos con que tratamos de gobernar el cotidiano de las aulas.

# PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO EN LA HISTORIA DE LA ESCUELA: ¿UNA PARADOJA DE LA «NUEVA» HISTORIA CULTURAL DE LA EDUCACIÓN?

---

*Marc Depaepe*  
(Universidad de Lovaina, Bélgica)

Estoy convencido de que si no somos capaces de apreciar la relatividad de las categorías que utilizamos, corremos el riesgo de no ganar nada y de perderlo todo.<sup>1</sup>

Todas las disciplinas científicas —incluida la historia de la educación— están constantemente sujetas a cambios. Este truismo se aplica tanto al conocimiento generado en un determinado campo de investigación como a su traducción didáctica a una materia de enseñanza.<sup>2</sup> Cuando

---

1 U. Eco, *Wat spiegels betreft. Essay*, Ámsterdam, Uitgeverij Bert Bakker, 1985, p. 111. Originalmente, en italiano, 1985.

2 Originalmente, este capítulo ha sido redactado en neerlandés: M. Depaepe, «Geen ambacht zonder werktuigen. Reflecties over de conceptuele omgang met het pedagogisch verleden», en M. Depaepe, F. Simon y A. Van Gorp (eds.), *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*, Leuven/Voorburg, Acco, 2005, pp. 23-71. El artículo original contiene una bibliografía muy extensa. Aquí, para ahorrar espacio, solamente se menciona la literatura más relevante. Antes también ha sido publicada una versión alemana del artículo: M. Depaepe, «Jenseits der Grenzen einer „neuen“ Kulturgeschichte der Erziehung? Über die Paradoxien der Pädagogisierung», en R. Casale, D. Tröhler y J. Oelkers (eds.), *Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Methode und Probleme*, Gotinga, Wallstein Verlag, pp. 241-261.

la disciplina *histoire de la pédagogie* se incorporó al currículo de formación para profesores de la universidad belga en 1890, los legisladores tenían en mente objetivos y contenidos totalmente distintos a los que tenemos hoy en día. El hecho de que ya no hablemos de «pedagogía histórica» sino de «historiografía pedagógica» es buena muestra de ello. La preferencia por la historia (educacional) frente a la pedagogía (sobre una base histórica), junto a nuestra preocupación por conectar con los desarrollos más recientes en este campo, ilustra la historicidad (y por lo tanto, la relatividad) de estos desarrollos. Y no solo porque son, en parte, el resultado de determinados procesos sociales históricos, sino también, y sobre todo, porque el propio proceso de conocimiento ha tomado un matiz perspectivista. Nuestra observación de la «realidad» se lleva a cabo literalmente desde un «punto de vista» determinado (biológico, histórico, social, cultural, ideológico), mientras que el conocimiento de esta «realidad» (y, por consiguiente, el pensamiento, el discurso y la escritura sobre ella) sigue haciéndose mediante una incisión reduccionista de la palabra concreta. El conocimiento del pasado surge mediante conceptos lingüísticos temporales cuyo significado varía constantemente respecto al presente.

Por lo tanto, antes de centrarnos en los desarrollos paradigmáticos y conceptuales de la historiografía pedagógica, examinaremos primero, a modo de introducción, los límites de la teoría del conocimiento, de la filosofía y de la historia de la ciencia. Al fin y al cabo, tratar con el pasado educacional viene a ser como tratar con el pasado *tout court*. Veremos luego de qué forma estos puntos de partida epistemológicos se han convertido en la preferencia por lo que se conoce como la *nueva historia cultural de la educación* y qué paradojas educacionales ha dejado al descubierto esta tendencia contemporánea.

### Avance epistemológico hacia una «nueva historia cultural de la educación»

En el marco de la historiografía general, Leopold von Ranke es conocido como uno de los fundadores del historicismo. En el contexto de este movimiento intelectual, ya entonces se llamaba la atención sobre la necesidad de un enfoque histórico aplicado al contenido de los fenómenos. Según Von Ranke, la historia debía entenderse en función de las normas

que cada época traía consigo. El investigador histórico debía evitar afirmaciones suprahistóricas sobre valores (y verdades) absolutos relacionados con la religión, la moral o la ley. Al llevar a cabo una investigación de fuente (y también una crítica de fuente) estrictamente empírica, estos investigadores debían concentrarse en los «hechos». Él/ella (de ahora en adelante utilizaremos la forma masculina, sin que ello conlleve ninguna intencionalidad sexista) tenía que descubrir las fuentes y dejar que estas hablaran por sí mismas. Ideas y formas históricas debían describirse tal como surgían. Se las consideraba como una parte inmanente de la realidad histórica. Eran principios activos que daban forma al propio pasado. Desde este historicismo, la intervención del historiador se asimilaba a la de un negativo fotográfico pasivo. Su lenguaje era, por así decirlo, un reflejo de la realidad histórica, sin autonomía alguna. La mejor garantía de imparcialidad y de objetividad parecía pasar por no adoptar ninguna posición. El papel del historiador se limitaba a *bloss zeigen wie es eigentlich gewesen ist* («mostrar tan solo cómo sucedió en realidad»).

### La operación historiográfica

En el transcurso del siglo XX, sin embargo, se vio que las cosas no eran tan sencillas como parecían desde la perspectiva del historicismo del siglo XIX. Parafraseando al historiador de Groninga Franklin R. Ankersmit,<sup>3</sup> la realidad histórica no es una realidad especificada a priori, sino una realidad que solo existe en la interpretación, por lo tanto, a posteriori. El historiador construye el pasado dentro de los límites de la tradición historiográfica vigente. Por medio de un relato histórico, se crea un contexto en el pasado que el propio pasado no conocía. Inevitablemente, todos los investigadores históricos parten de una colección de datos, construida de forma artificial, que están agrupados (y reagrupados) en un texto, y este texto, según el criterio de Michel de Certeau,<sup>4</sup> mediante su propia estructura y construcción, encierra en sí mismo una «*unité de sens*» (unidad de significado). El lenguaje no es, por consiguiente, un espejo independiente ni un

---

3 Véanse F. R. Ankersmit, *De navel van de geschiedenis. Over interpretatie, representatie en historische realiteit*, Groningen, Historische Uitgeverij, 1990; F. R. Ankersmit, *De spiegel van het verleden. Exploraties 1: geschiedtheorie*, Kampen/Kapellen, Kok Agora/Pelckmans, 1996.

4 M. de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, París, Gallimard, 1978.

negativo fotográfico. De hecho, no es ningún espejo. Representa la expresión de nosotros mismos y de lo que estructura nuestros pensamientos. Es solo en el debate histórico, en conversación con otros investigadores, que el lenguaje articula el conocimiento histórico. La formación del conocimiento histórico, por lo tanto, no se encuentra en el mismo pasado, sino en las tradiciones interpretativas de la «operación historiográfica», que, según Certeau, está vinculada al modo en que los historiadores generan la evidencia «histórica». Asume una distancia en el tiempo que hace posible la proyección, la historicidad subjetiva con la que el investigador descubre y construye lo «diferente» en el pasado y el «carácter diferencial» del pasado. Sin embargo, dicha intervención histórica, si bien no es nunca del todo «segura», no es necesariamente, pura ficción. En la medida en que la construcción del pasado, en consonancia con las prácticas usuales de la «operación historiográfica» de hoy en día, es capaz de distinguir lo falso de lo falsable, puede indudablemente aspirar al rango de ciencia. El ejercicio de la historia —y aquí De Certeau coincide con Paul Ricœur,<sup>5</sup> que ve el pasado como algo que no es pero que ha sido— actúa, según él, como una hermenéutica crítica. Proviene de la ruptura con el mito y la retórica que historiógrafos anteriores han dejado atrás y resulta, por consiguiente, en algo que se encuentra a medio camino entre la «ficción» y la «ciencia». Para ponerlo en palabras de Ankersmit, la intertextualidad en historia es el origen y la cuna de la realidad histórica. El camino que lleva al historiador a la historia es, a fin de cuentas, la propia realidad histórica.

La idea de que todo nuestro conocimiento —incluido el conocimiento científico exacto— debe ser considerado una conversación (y no una correspondencia entre el conocimiento y la realidad) ha sido desarrollada en particular por el filósofo americano Richard Rorty, que también ha puesto el énfasis en el significado de la hermenéutica en el debate sobre la teoría del conocimiento. Según Rorty,<sup>6</sup> no existe un lenguaje neutral de la observación al que se puedan reducir todas las teorías científicas (y más especialmente lo que Thomas S. Kuhn llamaba los «paradigmas»), de forma que puedan ser comparadas entre sí en base a su plausibilidad rela-

---

5 P. Ricœur, *Memory, History, Forgetting*, Chicago/Londres, University of Chicago Press, 2004.

6 R. Rorty, *Consequences of Pragmatism (Essays: 1972-1980)*, Minneapolis (Minnesota), University of Minnesota Press, 1982.



tiva. El conocimiento, en cualquier caso, presupone el lenguaje en el que está formulado. De aquí la necesidad epistemológica por la interpretación y por las aptitudes interpretativas (lo que conocemos tradicionalmente por hermenéutica). En el contexto de la época contemporánea, según Rorty, una cultura pasada solo se puede entender si se entabla una conversación con ella, es decir, si se adquiere experiencia de ella (a través de los textos) y si se desarrollan nuevos conceptos. Es solamente mediante este tipo de diálogo, y con el proceso del círculo hermenéutico, que podremos gradualmente «captar» el pasado, lo que implica forzosamente un cambio en nuestras propias categorías y puntos de vista. En la medida en que la acción humana adquiere su significado a partir de la totalidad del contexto cultural al que pertenece, no se la puede entender poniéndola en un contexto diferente y contemporáneo. Esto daría muestras de un «etnocentrismo» difícil de justificar.

Por lo tanto, el énfasis en la teoría del conocimiento no debería centrarse tanto en la relación vertical que une el conocimiento a la realidad como en la relación horizontal del debate científico. El propio Rorty lo había entendido así al establecer un diálogo entre la filosofía analítica de la lengua inglesa y el posestructuralismo continental de Michel Foucault, Jacques Derrida (1930-2004), y François Lyotard (y sus predecesores Friedrich Nietzsche [1844-1900] y Martin Heidegger [1889-1976]), que no establecían el conocimiento partiendo de afirmaciones con un fundamento universal, sino que eran capaces de inferirlo con base en la cultura ambiental. Entretanto, esto difuminó la distinción entre el argumento filosófico y el relato literario (o narración) de la historia, así como la distinción entre la pureza y certeza de la «objetividad» confesa y la impureza e incertidumbre de la «subjetividad» omnipresente. Rorty se erigió en partidario de una sociedad pluralista cuyo núcleo era la novela, el relato literario.<sup>7</sup>

### La orientación lingüística

Asimismo, esta «orientación lingüística» produjo en el campo de la historiografía un cambio radical en la división estricta que existía entre

---

<sup>7</sup> Véanse para lo que sigue, entre otros, R. Boomkens (ed.), *De asceet, de tolk en de verteller. Richard Rorty en het denken van het Westen*, Amsterdam, Stichting voor Filosofies Onderzoek, 1992.

la ciencia histórica y el lenguaje. Para algunos, la confusión es tan grande que desaparece prácticamente cualquier diferencia entre las novelas historiográficas de los historiadores y la historia novelada de los productores literarios. Sea como sea, a consecuencia de esta orientación lingüística, el campo de la historia ha prestado cada vez más atención al papel desempeñado por el lenguaje, las prácticas discursivas y las estructuras narrativas en el relato histórico.

Si es que la orientación lingüística nos enseña algo, es a leer de una manera diferente. Debemos empezar a escribir de una manera diferente. No existe un único enfoque correcto para la lectura de un texto histórico; solo existen maneras de leer. Diferentes estrategias de lectura darán como resultado diferentes estilos de texto histórico. La orientación lingüística nos obliga a reconsiderar qué tipo de acción es la escritura de la historia, qué permiten o restringen nuestras formas de crear tramas, qué tipo de historias queremos contar, y qué tipo de historias contamos realmente,

según un destacado investigador americano,<sup>8</sup> que ha aplicado las consecuencias de este giro postestructuralista o «postmoderno» en la historiografía pedagógica.

Naturalmente, la *gran teoría* de postestructuralistas como Foucault desempeña un papel decisivo en esta *nueva historia cultural de la educación*. Hay acuerdo con Foucault en que el autor del texto y de las intenciones que este contiene no es solo un individuo, sino la «exposición» despersonalizada: el principio de la agrupación de las palabras como unidad y origen de los significados contenidos en el texto, y como un punto de unión para la relación que existe entre ellos. En vez de trabajar con los textos de una manera ingenua (como ventanas transparentes sobre el pasado), los nuevos historiadores culturales de la educación llaman la atención sobre los «silencios textuales» y los «puntos ciegos». Señales de este tipo revelan, por así decirlo, el aspecto inconsciente de un texto. Los textos no se refieren sin más a lo que existe fuera del texto, sino que son, tal como se ha dicho anteriormente, la externalización material de estructuras y procesos que hicieron posible esta producción. Así pues, el nuevo historiador cultural de la educación trata de entender cómo lenguaje y

---

8 S. Cohen, *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*, Nueva York, Peter Lang, 1999, pp. 81-82. Todas las citas en nuestro artículo han sido traducidas al español, independientemente del idioma original.

cultura aportan intencionalidad a nuestros hechos a través de su propia lógica. Procura captar la esfera de las órdenes discursivas, las prácticas simbólicas y las técnicas mediáticas que estructuran la implicación del individuo en la sociedad.

Nuestro interés reside en una imaginación histórica aplicada al estudio de la escuela, que se centra en el conocimiento como campo de práctica cultural y producción cultural. Se trata de convertir en historia lo que subyacía anteriormente bajo una «inconsciencia» filosófica, es decir, los objetos que se erigían como los monumentos que proyectaban sus imperativos morales e historias de salvación. La conversión en historia no rechaza los compromisos, sino que toma en consideración la forma en la que estos compromisos se interiorizan e imbrican a través de la elaboración de objetos de interpretación, reflexión y posibilidad.<sup>9</sup>

Centrándose en la historia de la educación, la orientación lingüística implica, por consiguiente, la reorientación de una serie de asunciones básicas del modernismo relacionadas con el proyecto de la Ilustración. En primer lugar, se abandonó la idea del progreso generalizado. De manera más específica, se rechazó una visión puramente lineal y teológica de la historia. Desde esta perspectiva, no solo se asume que la persona «moldeable» y la sociedad pueden «mejorar» con el progreso, sino que este objetivo es a la misma vez revelado en la dinámica inherente de la historia. En segundo lugar, el papel del sujeto como actor en la historia se vuelve extremadamente problemático. Más que sobre los impulsos en la innovación y la mejora educacional que se habrían basado en el individuo, el énfasis se pone en el espacio discursivo que estructura el campo educacional. Se estudiaba la forma en que el espacio discursivo surge, se desarrolla, construye sujetos y actividades sociales (tales como la educación, la formación y la enseñanza) y se examinaban qué formas de poder y represión se generan y se organizan en consecuencia. De esta manera, la nueva historia cultural pretende distanciarse claramente de los paradigmas que la precedieron. Al fin y al cabo, en opinión de Tom Popkewitz, estos siguen demasiado arraigados en el historicismo. Esta tradición histórica tiene dificultad para convivir con la idea de un sujeto ausente en la historia. La filosofía de la consciencia de la Ilustración trajo consigo la idea de un actor autoconsciente, un sujeto creativo y a priori que podía eman-

---

9 T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. Pereyra (eds.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York/Londres, RoutledgeFalmer, 2001, p. 15.

ciparse mediante el conocimiento universal y que podía, por lo tanto, orientar la historia en una dirección más humanista. Asociado a las concepciones del liberalismo y del Estado moderno (que se consideraba como la emancipación de una voluntad colectiva), esto generaba historias de progreso por la gracia de la educación y la enseñanza y la mejora de la vida de los niños, los educadores y la sociedad. Sin embargo, lo irónico de este historicismo era que, al postular una idea suprahistórica del progreso, aniquilaba la historia —la historia, por así decirlo, se volvía ciega ante la manera en que las condiciones históricas determinaban la finalidad y la dirección de los relatos sobre la historia—. Esta «ironía» del historicismo ha sido descrita por Walter Benjamin como el vaciado de la historia por la historia.

Con el fin de socavar esta «falsa» consciencia histórica a la que dio lugar el historicismo, se pueden usar las técnicas de «deconstrucción» —un concepto que los posmodernistas han tomado principalmente de Derrida—. Esto significa que la «vía» del «impulso» lingüístico que dicha consciencia histórica ha traído consigo debe quedar expuesta, o, formulada de otra manera, que los fundamentos del código lingüístico que estructuran y construyen esta exposición deben quedar al descubierto. Según Foucault, en esta nueva historia cultural de la educación se asume que la historia de la ciencia y del conocimiento humano se reduce a desentrañar el régimen oculto y la política general de «verdad» que actúa en ella. La historia debe demostrar de qué forma determinados tipos de relatos, en el transcurso del tiempo, se consideraron «verdaderos» y de qué modo se establecieron mecanismos e instancias para distinguir afirmaciones «verdaderas» de afirmaciones «falsas», y así seguidamente. Concebida de esta forma, la historia contiene, según palabras de Foucault, «una paciente construcción de exposiciones sobre exposiciones», lo que constantemente revela para el resto del tiempo nuevas exposiciones y posibles transformaciones» —una tarea a la que, a fin de cuentas, nosotros, como seres humanos, estamos «históricamente» condenados.

### El contexto de la historiografía pedagógica

En el contexto de la historiografía pedagógica y partiendo de la base de la consciencia de esta tarea de Sísifo, hemos abogado repetidas veces por

una perspectiva desmitologizante.<sup>10</sup> La desmitologización es, en el sentido que le ha dado Rorty, una actividad «cartográfica»: se trata de trazar el mapa del terreno de debate. A partir del flujo dinámico de las prácticas sociales, la escritura histórica desmitologizante reconstruye y establece un inventario de los significados que describe nuevamente, sin prestarse a afirmaciones sobre el papel de la formación teórica y la vocación de los eruditos en el debate social. En este aspecto, difiere de la «desmitificación», que no solo revela la forma compleja en la que este conocimiento se elabora, sino que procura sobre todo demostrar de qué forma se usa este conocimiento para preservar las relaciones de poder observadas y las formas asociadas de injusticia y dominio. Plenamente consciente de que llegará el día en el que su propio relato sobre el pasado educacional será considerado obsoleto y será sustituido, el historiador educacional, lo quiera o no, debe buscar exposiciones educacionales de generaciones anteriores, así como las fuerzas sociales a menudo ocultas que han forjado la elaboración de la retórica, de la leyenda y del mito sobre la educación, la formación y la enseñanza (entre las que se encuentran las propias ciencias de la educación, incluida la historiografía educacional). En este sentido, también está condenado a una paciente construcción de exposiciones sobre exposiciones, y, en la medida en que consigue deconstruir y desmitologizar los grandes relatos de la creencia modernista en el progreso en el campo de la educación y la enseñanza, la historiografía pedagógica adquiere un valor añadido posmodernista, sin ridiculizar a nuestros predecesores, su formación, sus ideales, su conocimiento o lo que sea, sino demostrando que ellos también eran solo hombres cuyos comportamientos y actuaciones se produjeron en una situación histórico-social determinada de la que difícilmente se puede hacer abstracción.

Así pues, es útil, de cara a la interpretación más adelante de este trasfondo social, cultural e histórico, pararse a examinar en las secciones siguientes cuáles han sido los «paradigmas» predominantes entre los estu-

---

10 Véanse, por ejemplo, M. Depaepe, «History of Education anno 1992: “a tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing”? Presidential Address ISCHE XV», *History of Education*, vol. 22 (1992), pp. 1-10; ídem, «Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education», *Historical Studies in Education/Revue d'Histoire de l'Éducation*, vol. 9 (1997), pp. 208-223; ídem, «How should history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work», *Studies in Philosophy and Education*, vol. 23 (2004), pp. 333-345.

diosos de la historia de la educación, para luego seguir analizando cuáles son los «relatos» a los que han dado lugar aproximaciones más o menos aceptadas del pasado educacional. Sin embargo, para completar esta introducción epistemológica, debemos primero comentar la relatividad histórico-cultural del concepto posmoderno del conocimiento. No se debe concluir directamente, partiendo de la falta de un punto suprahistórico arquimédico desde el que podemos adentrarnos en la historia y modificarla, que la escritura de la historia es imposible, puesto que cualquier intento en este sentido estaría condenada a terminar en un inmenso subjetivismo y/o relativismo.

Nietzsche ya había comentado esta cuestión en su *Genealogie der Moral*:<sup>11</sup> solo existe un conocimiento perspectivista, puesto que no se puede pretender que un «ojo» no tenga enfoque, que convirtiera el ver en no «ver algo». Pero, «cuanto más ojos, distintos ojos seamos capaces de usar para una misma cosa, más completo será nuestro «concepto» de esta cosa, nuestra «objetividad». Un relato «aceptable» del pasado es, por lo tanto, como mínimo, uno al que se mira desde varias perspectivas, desde distintos puntos de vista. Es comprensible, probable y abierto a la crítica. Todos los buenos relatos históricos surgen en un diálogo con la comunidad de investigación científica, que mira «de manera crítica» por encima del hombro de cada investigador. Dicha crítica, aunque produce indudablemente un efecto de salvaguardia en la medida en que elimina todo aquello que no se amolda a los estándares normativos e históricos de este «paradigma», también proporciona una perspectiva sobre la praxis histórica objetiva. Según Ankersmit, esta perspectiva se entiende mejor desde la base de la tensión entre la historiografía sintética (los grandes trabajos de investigación y las síntesis históricas) y el «microestudio» de investigación profunda (estudio detallado basado en las fuentes). Una escritura histórica verdaderamente «objetiva» solo puede existir, según Ankersmit, cuando se han maximizado los conflictos entre las interpretaciones. El conflicto entre la sintetización horizontal y el ejercicio de investigación vertical de la historia debe, por lo tanto, buscarse de forma consciente. No solo se crea en este conflicto la apertura, es decir el espacio en el que una nueva

---

11 F. Nietzsche, *Over de genealogie van de moraal. Een polemisch geschrift*, Amsterdam, Arbeiderspers, 1980, 128-129. Originalmente, en alemán, 1887.

realidad histórica puede hacerse visible, sino que el conflicto en sí también garantiza una praxis de la historia que cumple con sus obligaciones tanto respecto al presente como al pasado.<sup>12</sup>

Mutatis mutandis, lo mismo se aplica probablemente a la ciencia cultural de la educación, en la que tampoco es posible (todavía) una verdad incuestionable. La mejor manera de evitar el relativismo cultural al que una observación de este tipo podría dar lugar es, de acuerdo con las opiniones contemporáneas, crear un espacio para el discurso en el que teorías y métodos heterogéneos y plurales puedan entrar en debate entre sí, sin que una unidad sea impuesta de nuevo por cualquier metadiscurso. Así pues, la filosofía de la educación, que se considera a sí misma como una ciencia, se enfrenta a la tarea de desarrollar un concepto de la formación que conciba la relación con el otro, el extraño (y, por lo tanto, también la dependencia y la pluralidad) ya no como un problema, sino como un elemento constitutivo.

## Desarrollos paradigmáticos hacia la «nueva historia cultural de la educación»

En su libro, bien conocido hoy en día, *La estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn<sup>13</sup> usó el término «paradigma» en el sentido de una aproximación modelo, una «matriz disciplinaria» de entidades coherentes de leyes, teorías, aplicaciones e instrumentos que corresponden al consenso de un grupo determinado de científicos sobre los conceptos básicos existentes de la disciplina que los une, los problemas que deben estudiarse en ella y el modo en que se debe tratar todo esto. Las personas cuyas investigaciones se han basado en paradigmas comunes están vinculadas por las mismas normas y los mismos reglamentos de la práctica científica. Según Kuhn, los paradigmas son pivotes alrededor de los cuales giran las «revoluciones» en las ciencias físicas. Kuhn subraya sobre todo en estas revoluciones la discontinuidad respecto a lo vigente ante-

---

12 Ankersmit, *De navel van de geschiedenis*, p. 77.

13 T. S. Kuhn, *De structuur van wetenschappelijke revoluties*, Meppel/Ámsterdam, Boom, 1979. Originalmente, en inglés, 1962.

riormente. La transición entre un paradigma y otro, sostiene Kuhn, trae consigo una situación de crisis de la que puede surgir una nueva forma de ciencia «normal». Desde su perspectiva, esta transición no es un proceso acumulativo. Se trata más bien de un «sobre» que encierra los puntos de partida para la redefinición del campo de especialización.

Por lo que se refiere a nuestro campo de especialización, este argumento de los paradigmas sucesivos es válido de alguna manera, pero, en lo que atañe al contexto de las rupturas radicales en las que esto ocurriría, tenemos serias reservas. Nosotros concebimos el desarrollo en la historia de la ciencia de la disciplina de la historia de la educación mucho más como un continuum. Este continuum se presenta como un complejo proceso de resultados entrecruzados. Las líneas de ruptura, a las que Kuhn ha aludido en el contexto de su análisis de las ciencias naturales, son básicamente, respecto a la historiografía pedagógica, rupturas en el «autodiscurso». El objetivo era demostrar, mediante reflexiones metodológicas, teóricas o historiográficas sobre la investigación, hasta qué punto este «nuevo» enfoque era revolucionariamente diferente, así como que la categoría de «discontinuidad» era evidentemente mucho más necesaria para tal efecto que la de «continuidad».

### El autodiscurso de la historia de la educación

Partiendo del autodiscurso desde una perspectiva internacional,<sup>14</sup> es fácil distinguir de tres a cuatro fases en el desarrollo de posguerra de la historia de la educación como campo de investigación. La preferencia por la nueva historia cultural de la educación, que ganó terreno especialmente en los noventa, fue precedida por la (nueva) historia social de la educación. Se dice que este «cambio paradigmático» hacia una historiografía pedagógica más social o sociológica tuvo lugar principalmente en los sesenta y los setenta. Esta nueva historia social de la educación, de acuerdo con la conceptualización interna en el campo, sustituyó a la historia «obsoleta» de las ideas de los grandes pensadores de la educación, que surgió en especial, al parecer, en los años cincuenta, en parte en el contexto

---

14 Véanse, por ejemplo, R. Lowe, *History of Education. Major Themes*, 4 vols., Londres/Nueva York, RoutledgeFalmer, 2000; M. M Compère, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Bernal/París, Lang/INRP, 1995.



de la formación del profesorado. Siguiendo la tradición del siglo XIX, un encuentro «canonizante» con el pasado de uno mismo, orientado hacia la apertura de los elementos valiosos del legado de la historia de las ideas, facilitaba una buena plataforma para la legitimización de la acción educacional contemporánea. Desde el punto de vista de la historia de la educación, este tipo de enfoque basado en la historia de las ideas contrastaba a su vez con la historia de los hechos (*acts-and-facts history*), desarrollada de un modo cronológico y anticuado que encontramos a menudo en el contexto de la historia educacional institucional. Esta «historia de la escuela», aunque no carecía de la creencia modernista en el progreso, resultó ser, a fin de cuentas, menos funcional en el ámbito de la formación del profesorado.

No obstante, cualquier persona que, por ejemplo, desee investigar las evoluciones y revoluciones específicas en este campo de especialización, basándose en los artículos publicados en las revistas especializadas en historia de la educación, llegarán rápidamente a la conclusión de que el desarrollo de la realidad investigadora ha sido mucho más complejo de lo que sugieren estas generalizaciones burdas de la imagen propia de esta disciplina. Para empezar, los «paradigmas» mencionados aquí se cruzan mucho más de lo que se piensa generalmente en el «pensamiento del cambio» propiciado por sus respectivas exposiciones. La historiografía social y cultural sobre la educación no es, indudablemente, un invento de finales del siglo XX. En la estela del historicismo alemán ya se prestaba atención al estudio del crecimiento orgánico que se podía establecer en el campo cultural relativamente autónomo de la «educación». Este estudio tenía obviamente una apariencia diferente a la de los perfiles contemporáneos de la historiografía pedagógica social y cultural, pero esto no significa que hasta hoy no se hayan dado corrientes que otorguen a esta disciplina una apariencia relevante desde el punto de vista profesional y educacional. Hasta cierto punto, todavía quedan restos activos de las capas paradigmáticas previas. Además, no puede ignorarse la heterogeneidad de los «nuevos» impulsos por la historiografía de la educación, tanto social como cultural. Lejos de haber sido un paradigma monolítico, la preferencia por la historia social de la educación se apoyó en el pasado (y sigue apoyándose ahora) en un sólido debate metodológico sobre el papel de la historia en la formación de la teoría social, pedagógica y educacional, en el que se adoptan a menudo posiciones diametralmente opuestas: desde la descripción empíri-

ca de fuentes de los vínculos sociales con la educación hasta la integración de teorías y modelos sociológicos —y otras muchas y variadas escuelas y líneas de investigación, que no podemos analizar en detalle debido a la falta de espacio.

### La realidad compleja de la historiografía pedagógica contemporánea

Con el objetivo de entender mejor la historiografía pedagógica contemporánea, nos limitamos a recalcar que modelos sociológicos complicados (como el de Margeret Archer, que intenta aportar una explicación desde un punto de vista comparativo a la génesis de los sistemas educacionales «modernos»), así como «aplicaciones» sistema-teoría para la historia de la educación (tales como la «diferenciación autopoyética» en el sentido que le dio al término Niklas Luhmann están, en parte, en la base de lo que se conoce como el análisis del sistema mundial, que está actualmente muy en boga en el ámbito de las aproximaciones históricas comparativas. Estudios de la escuela «neoinstitucionalista» —que aboga por una forma más sofisticada del funcionalismo tradicional en sociología y con el que están asociados los nombres de John W. Meyer, Francisco O. Ramírez y John Boli— demuestran que las instituciones educacionales y el sistema de educación como tal han sido de vital importancia para la consolidación del Estado-nación «moderno» y para el posicionamiento del individuo en él. En los tiempos «modernos», el «Estado-nación» ha asumido gradualmente la labor de organismos intermedios como las clases y las corporaciones, así como las iglesias con una orientación cosmopolita de la sociedad tradicional. La educación vino a ser la versión secularizada del mensaje eclesiástico de la salvación: a modo de rito excepcional de iniciación, la escuela prometía progreso y salvación para el individuo y la nación.<sup>15</sup> Salvando las diferencias existentes en las características políticas y sociales de los diversos Estados, la construcción de la educación para las masas siguió un camino similar en el mundo occidental. Existen cuestiones de debate en este contexto sobre un «isomorfismo sintomático». La

---

15 Véanse, entre otros, M. Caruso y E. Roldán Vera, «Pluralizing Meanings: the Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century», *Paedagogica Historica*, vol. 41 (2005), pp. 645-654; C. Pereira de Sousa y otros, «School and Modernity: Knowledge, Institutions and Practices», *Paedagogica Historica*, vol. 41 (2005), pp. 1-8.

unidad nacional y cultural, hasta cierto punto, se adquiría en la escuela. Esta difundía y encarnaba como institución valores tales como la moldeabilidad del individuo y de la sociedad, la consiguiente creencia en el progreso, así como la razonabilidad científica de este sueño modernista que, poco a poco, fue adquiriendo una apariencia transnacional, universal y universalista —indudablemente, después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la escuela y la ideología asociada de la redención habían logrado apoyo internacional—. De acuerdo con el pensamiento no institucionalista, la escuela como institución para las masas integró en primer lugar a diferentes grupos de población en «nacionalidades» dominantes (francesa, alemana, italiana, etcétera). Este proceso tuvo lugar principalmente en el siglo XIX, aunque el impulso para este proceso ya se había dado claramente en el siglo XVIII. El núcleo de dicho proceso se fundamentó en la formación de la noción de «ciudadanía», la actitud constructiva desde el punto de vista ético que se esperaba de cada individuo como miembro de la sociedad en relación al Estado. La idea de ciudadanía evolucionó gradualmente hacia la de «ciudadanía mundial», la lealtad ética con respecto a la cultura imaginaria de la comunidad global, a la que las personas estaban vinculadas como resultado de los procesos de modernización transnacional que se estaban dando.

Partiendo de una perspectiva conceptual y teórica de «pensamiento de globalización», se pueden describir y entender sin mayor dificultad grandes movimientos sociales como la secularización, el auge del capitalismo industrial y la intensificación de los contactos internacionales a través del comercio y la industria, incluso para partes del mundo que no pertenecen al «centro» de la sociedad occidental. Sin embargo, es evidente que los detalles prácticos de estos «paradigmas» concebidos de este modo tan rudimentario pueden variar sustancialmente dependiendo de los contextos históricos a los que se dirigen de facto. Mutatis mutandis, lo mismo es válido también para el pensamiento de la disciplinización, que, sin duda, ocupa un lugar muy significativo como «gran teoría» dentro de la «nueva historia cultural de la educación».<sup>16</sup> Al menos dos modelos importados han impulsado el pensamiento de la disciplinización en la

---

16 Véase M. Depaepe, *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona, Octaedro, 2006.

historiografía pedagógica, los de Norbert Elias<sup>17</sup> y los de Michel Foucault,<sup>18</sup> que tomamos aquí como punto de partida para una exploración más profunda de las estructuras narrativas de la escritura histórica reciente sobre la educación.

Relatos de civilización, disciplinización, normalización, globalización, educacionalización y feminización: ¿huellas de las paradojas de la historiografía pedagógica «posmoderna»?

### Civilización y disciplinización

Como se sabe, Elias remonta la esencia del proceso occidental de civilización a la «limpieza» y «domesticación» de las personas por medio de complejas formas de influencia social y mental. La imitación de grupos de referencia social desempeña aquí un papel fundamental. Uno se impone a sí mismo el modelo de otros: *Fremdzwang wird zum Selbstzwang*. Esto da lugar, de alguna forma, a una espiral de esfuerzo de civilización, puesto que, mientras que los grupos más bajos tratan de adoptar formas más refinadas de interrelación social y los estándares de vida y comportamiento de las capas sociales más altas, estas mismas capas más altas, a su vez, en su deseo de distinguirse, se imponen un control de comportamiento aún más estricto, que suscita entre los primeros un nuevo impulso de imitar a estos, y así sucesivamente. En la medida en que este proceso de civilización consiste en disciplinización y/o entrenamiento, la teoría de Elias puede unirse fácilmente al pensamiento de la normalización del filósofo Michel Foucault, que también se centró en gran parte en la historia para desarrollar sus ideas. Ambos usaron el método «genealógico» destinado a entender los cambios sociales basándose en ellos mismos. Los dos estudiaron los procesos sociales a largo plazo. Analizaron las reglas mediante las cuales dichos procesos se estructuran. Examinaron lo que se hereda del pasado y lo que se manifiesta como innovación. Ambos

---

17 N. Elias, *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. II: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*, Berna/Múnich, Francke, 1969 (originalmente, 1939).

18 M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, Gallimard, 2004 (originalmente, 1975).

alcanzaron una dinámica interna basada en las relaciones de poder y dominio, que constituye el elemento fundamental para la aparición de una forma determinada de sociedad (moderna o occidental), para el surgimiento de categorías particulares de conocimiento y para el proceso de subjetivización.

En su búsqueda del funcionamiento y la legitimación de la red institucional alrededor de la «absurdidad», Foucault se centró en el «conocimiento incorporado al complejo sistema institucional», llegando a la práctica discursiva del poder. Este poder cala en el conjunto de la sociedad y está presente de forma manifiesta en todos sus niveles. No puede ser localizado, aunque se expresa como una cadena de acontecimientos en los que la supervisión, el castigo y el control están presentes de forma permanente a modo de tema común. El objetivo último de esta estrategia disciplinaria (que se manifestó desde los siglos XVI y XVII en adelante por medio del «gran internamiento» de los pobres, los enfermos mentales, las prostitutas, etcétera) es el de «normalizar» a la gente, es decir, transformar sus cuerpos en máquinas obedientes que gozan de buena salud, una mentalidad «correcta» y una adecuada estructura de necesidades (es decir, deseable desde el punto de vista social). En resumen, la normalización para Foucault atañe a todo lo que no es normal y que debe convertirse en normal. El poder que se ejerce, a menudo de forma automática y anónima, genera el contraste entre lo normal y lo patológico hasta el punto más llamativo. Este contraste debe anularse mediante una serie de intervenciones disciplinantes, tales como la terapia, la asistencia y el castigo. Se asume que todo lo que es patológico puede convertirse en normal. Lo que es normal queda definido en última instancia por la producción del conocimiento y la ciencia en sí, que, sobre todo desde la Ilustración en adelante, ha pasado a desempeñar un papel esencial como parte integrante de una tecnología más perfeccionada de poder. Al quedar visible el ejercicio disciplinario del poder, el sujeto viene a destacar más como el objeto de la ciencia. A medida que el poder se ejerce de una forma más anónima, surge la individualización sobre aquellos en los que el poder se ejercita: se articula a cada individuo como un objeto de ciencia y control.<sup>19</sup>

---

19 Véase J. Varela, «Genealogy of Education: Some Models of Analysis», en Popkewitz, Franklin y Pereyra (eds.), *Cultural History and Education*, pp. 107-124.

## Disciplinización y normalización

La integración del pensamiento de la normalización al modo de Foucault ha contribuido, sin duda alguna, a enriquecer la historiografía pedagógica. Los ejemplos no faltan, desde luego, en el campo de la educación «especial». Este sector de la acción educacional, desde el momento en que surgió a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se ha utilizado como un excelente campo de aplicación para una ofensiva cultural con todo tipo de efectos normalizantes; aunque esta presión cultural toma a menudo un matiz unilateralmente negativo, en el sentido de que se ha prestado poca atención a los efectos emancipadores que podría haber tenido esta presión cultural. Desde este punto de vista, sigue vigente la cuestión de hasta qué punto el pensamiento de la normalización, a pesar de su valor instructivo en cuanto a la dirección que ha tomado la educacionalización como proceso, es capaz de abarcar el conjunto total de efectos relacionados con la mejora del bienestar personal, social y cultural. Tales efectos no pueden considerarse de forma aislada respecto a la percepción de las personas individuales y, en la medida en que la historiografía pedagógica ha dado una respuesta concreta, parece que no se le puede empujar sin más hacia la camisa de fuerza de uno u otro «plan general» disciplinario.<sup>20</sup>

De hecho, el propio Foucault no ha definido la disciplinización de un modo negativo, ni exclusivamente ni principalmente. Así, es posible que los resultados relacionados con la «promoción de la persona» derivados de este proceso no deban verse como efectos colaterales no intencionados (se los considere o no como resistencia de las clases más bajas). Como Elias, Foucault apreciaba los aspectos productivos del ejercicio del poder. Es precisamente la presión social la que, a través de la normalización interna, se transforma en presión propia y, según Foucault, produce la persona, el individuo. Solo que el individuo no existe como un ser en el que se puedan detectar la unidad o una voluntad libre. Las personas son meras combinaciones de posiciones en estructuras divergentes que funcionan de acuerdo con sus regularidades, y la ideología del sujeto unitario libre y creativo —un producto de la disciplina— conlleva una limitación de las capacidades humanas. Foucault, por consiguiente, se nega-

---

20 Véase D. Eribon, *Michel Foucault. Een biografie*, Ámsterdam, Van Gennep, 1990. Originalmente, en francés, 1989.

ba a aceptar en historia una especie de centro o sujeto desde el que pudiera originarse un entramado de relaciones causales. Un punto de vista con tanta fuerza tiene una serie de consecuencias muy significativas, en la etapa posterior de las «revoluciones» culturales y políticas, que abogaban por la liberación total de todo y de todos, bajo los estandartes de la rebelión estudiantil de Mayo del 68. No sin cierta ironía, Foucault recalca que la libertad no podía asemejarse al derribo o negación del orden existente. La libertad no era para él lo opuesto al poder o a la presión pero estaba, al igual que la falta de libertad, asociada a ello de un modo complejo. La labor educacional de la humanidad no era, por lo tanto, la «liberación», el gran sueño de la Ilustración y la modernidad, sino «vivir en libertad»: aprender cómo debemos tratar esta condición en el contexto de una sociedad cada vez más compleja, qué podemos hacer con ella; una noción que también expresó anteriormente el filósofo italiano, marxista y comunista Antonio Gramsci. Gramsci, que escribió muchas de sus obras en la cárcel bajo el régimen de Mussolini, subrayaba antes de la Segunda Guerra Mundial que la idea de la «revolución», una batalla única contra un bastión de poder corrupto, se había sido visto sobrepasada por asuntos tales como la democratización de la política, la creciente influencia del poder económico con ramificaciones en todo el mundo y la importancia creciente de la opinión pública en Europa y en Estados Unidos. En sociedades altamente desarrolladas, complejas y marcadamente diferenciadas, «la» autoridad y «el» poder aparecían con muchas clases de caras y efectos. En relación con la generalización de la educación pública impuesta desde arriba, por ejemplo, Gramsci destacaba que esto podía sacar a las clases más bajas de la ignorancia. La escuela les permitía sobre-elevarse por encima del folklore, la superstición, el miedo y la magia de la visión tradicional del mundo.<sup>21</sup>

### Normalización y globalización

Por lo tanto, hay dificultades con la imagen del control unilateral del individuo a las que han dado lugar, más que el pensamiento de la normalización del propio Foucault, las derivaciones que han surgido de este pensamiento, incluso en la historia de la educación. Según De Certeau, lo que

---

21 B. Simon, «Schooling Society: The Care of an Elite for the Masses in the 19th and 20th Centuries», *Pedagogisch Tijdschrift*, vol. 12 (1987), pp. 133-140.

sí es válido en este caso es la conclusión de que las personas, a pesar de la existencia de estructuras tenaces y compulsivas en la sociedad, intentan constantemente evitar esta presión impuesta y, finalmente, también lo consiguen. En lugar de un conjunto ordenado, «la» sociedad se erige como un enjambre prácticamente ingobernable de individuos movidos por emociones individuales, ideas y experiencias sobre los que las intervenciones controladoras de planificadores, sociólogos, psicólogos, educadores y similares, todo bien considerado, tienen tan solo una influencia modesta. Es difícil considerar procesos como el de la «normalización» y la «civilización» como relatos de progreso lineales y modernistas. Más que como narraciones únicas y simples, apuntan la complejidad y multiplicidad del resultado final de la «civilización», un tema que suena aún más fuerte en las «historias de globalización» de hoy en día:

Por primera vez en su larga historia lineal y acumulativa, la civilización no se describe tan solo en términos de mayor transparencia, mayor libertad o mayor diversidad, sino principalmente en términos de mayor caos, indefinición, ambigüedad, duda. Que esto es posible —y no solo posible, sino además fructífero— solo puede verse si estamos preparados, no tanto para abandonar el concepto de civilización o toda la idea de la Ilustración o la modernización, sino para mostrar de qué forma estos procesos son el resultado de más de una fuente o autoridad.<sup>22</sup>

El resultado de la globalización no puede ser interpretado de manera inequívoca, como tampoco puede ser así con el resultado de la disciplinización. Algunos lo llaman «hibridación», «criollización», etcétera (se atrae invariablemente la atención sobre la aparición de nuevas diferencias en la globalización, de la que se piensa de manera bastante homogénea, tales como las de culturas con acento o desviación lingüística, así como las de las identidades «con guión», identidades que solo se pueden describir con un prefijo). Otros hablan de «glocalización», lo que quiere decir que la globalización significa al mismo tiempo localización y deslocalización. La civilización no surge de un solo centro, sino que es el resultado complejo de múltiples influencias y prácticas que, a pesar de las tendencias generales presentes en ella, pueden ocasionar resultados diferenciados a corto y largo plazo. No hay internacionalización sin indi-

---

22 R. Boomkens, *Smeulende kwesties. De mythe van de globalisering*. [KU Leuven: Instituut voor Culturele Studies], <[http://www.culturelestudies.be/onderzoek/smeul\\_reneboomkens.htm](http://www.culturelestudies.be/onderzoek/smeul_reneboomkens.htm)>, 2004, p. 6.



genización, tal como escribía recientemente Schriewer.<sup>23</sup> Pero esto no cambia el hecho de que la dependencia generalizada de la economía global, que trae en su estela una «desespacialización» acelerada por vía Internet, nos «asalta»; un destino del que apenas podemos escapar. Al igual que los procesos de civilización y normalización, la naturaleza paradójica de la globalización parece consistir en la creación de «libertad en dependencia» o, quizás mejor aún, en «libertad como dependencia». Del mismo modo que la institucionalización, la estructuración y el aislamiento del mundo, cada vez más importantes —en el que niños y jóvenes atraviesan en nombre de la «emancipación» las etapas de la educación, la formación y la enseñanza— parecen fomentar una mayor «patronización», resulta paradójico que esta sociedad de mercado «liberal», «democrática», en nombre de la libre circulación de personas y bienes, no solo se esté regulando cada vez más a sí misma, sino que también esté descartando cualquier alternativa para la sociedad, que con facilidad sigue provocando temores entre los «globalistas diferentes» y los «antiglobalistas» de la estandarización, de la «Coca-colonización», o «MacDonalización» y otros tantos términos irónicos.

### Globalización y educualización

En la medida en que este legado de progreso deja abiertos otros caminos para la sociedad, también tiene probablemente una misión histórica. No para uncir a la historia delante del carro de su ideología, sino para demostrar que el eslogan de Francis Fukuyama, que consideró necesario proclamar el fin de la historia en base a la globalización, a fin de cuentas, tiene poco aguante. Tal como lo comentó en una ocasión Brian Simon, el historiador educacional inspirado en Gramsci, la historia (y en particular la historia de la educación) lleva a la idea «liberadora» de que la cosas no siempre han estado tal como son hoy y que, por lo tanto, tampoco deben quedar siempre tal como están hoy en día. O, para ponerlo en los términos más contemporáneos de los sociólogos y educacionalistas que, partiendo de la teoría del sistema mundial que se describió más arri-

---

23 J. Schriewer, «Multiple Internationalities: The Emergence of a World-Level Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views», en Ch. Charle, J. Schriewer y P. Wagner, *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Fráncfort/Nueva York, Campus, 2004, pp. 473-533.

ba, difunden una «cultura mundial» simbólica de los derechos humanos universales: «No había nada inevitable en lo que se refiere a la superioridad occidental, y tampoco existe ninguna razón para creer que se trata de una condición mundial».<sup>24</sup> La generalización de la educación a través de la institucionalización sistemática de la escuela bien puede ser responsable de la homogeneización y universalización de la sociedad en el sentido del modelo neocapitalista y neoliberal. El régimen educacional isomorfo de la sociedad globalizante, según Ramírez, también está en el origen del crecimiento de la conciencia del individuo: «la escolarización tiene demasiados efectos similares a los de la anfetamina para servir de opio para las masas».<sup>25</sup> Esto conduce nuevamente a otra paradoja intrigante: el hecho de que las aspiraciones universalistas (propiciadas por la educación) para encontrar una identidad, al igual que la necesidad (también fomentada por la educación) de demostrarlo de una manera racional, tal vez conduzcan a una «desoccidentalización» más que a una «occidentalización» de la cultura mundial...

Sin embargo, esto no cambia el hecho de que la idea de la globalización del espacio educacional, incluso en el sentido que le dio Foucault, puede ser cuestionada de un modo crítico en su nivel discursivo. Según Masschelein y Simons,<sup>26</sup> forma parte de un régimen administrativo liberal continuado en el que la ideología social democrática y la estrategia del Estado del bienestar activo ya no se consideran como un problema de desigualdad social, sino como uno de inclusión y exclusión. Para Popkewitz,<sup>27</sup> el criterio de esta exclusión forma el concepto construido de «estudiante de por vida» (*lifelong learner*) que, a la vez, sirve de impulso para un nuevo tipo de cosmopolitismo por el que el espíritu «se hace» y el yo «se administra». Masschelein y Simons ven el nacimiento de este nuevo globalismo como una economización de lo social. Por una parte, incorpora la propa-

---

24 F. O. Ramirez, «Toward a Cultural Anthropology of the World?», en K. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings/Global Cultures: Anthropology and World Culture Theory*, Nueva York, Palgrave, 2003. Como separata, 12 pp.; aquí, p. 10.

25 *Ib.*, p. 11.

26 J. Masschelein y M. Simons, *Immune globaliteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*, Lovaina/Leusden, Acco, 2003.

27 T. S. Popkewitz, «Cosmopolitanism and the Inclusive “Reason” as Exclusion: Making the “Mind” Modern and Governing the “Self”», conferencia, Lovaina, Centro para Pedagogía Histórica, 29 de septiembre 2004.

ganda del conveniente «yo administrable» y, por otra parte, brinda a los «expertos» (terapeutas, psicólogos, educadores, etcétera) la oportunidad de «vender» su conocimiento, lo que, a nuestros ojos, implica una doble educacionalización. Sea como sea, esta invitación a concebir las relaciones sociales como la elección dinámica de un sujeto autónomo, independiente, con motivaciones individuales, genera al mismo tiempo una paradoja irónica con el propio anonimato discursivo.

Al margen de esta crítica de la orientación contemporánea de la tendencia hacia la globalización, con o sin una matización de historia cultural, queda obviamente también la cuestión de hasta qué punto el tema de la globalización en sí mismo aporta un impulso adecuado para la construcción de la historiografía pedagógica. Respecto a la tradición de investigación neoinstitucionalista, en cualquier caso, esta aproximación general representa el riesgo de analizar el desarrollo educacional de una forma demasiado rápida, superficial y lineal. Existe, además, el peligro de que esta «escuela» de investigación, que sitúa el «isomorfismo» educacional de la globalización, sobre todo, en los niveles *macro* y *meso* de la acción educacional, se limite a examinar estos niveles, cuando los modelos de acción casi uniformes en el nivel *micro* posiblemente hayan tenido un efecto tan potente desde el punto de vista de la «homogeneización» y «globalización». Esto último parece ser además el resultado de estudios contextualizados en un marco más «pedagógico» sobre la *gramática de la escolarización* (*grammar of schooling*), llevados a cabo por los historiadores de la educación americanos Larry Cuban, David Tyack y William Tobin.<sup>28</sup>

### La gramática de la escolarización

Al mismo tiempo, estos estudios sobre la *gramática de la escolarización* encierran una respuesta potencial a la crítica dual a la que están expuestos los enfoques históricos sociales y culturales en el campo de la historia de la educación. Al empezar desde la realidad de la escuela en el propio taller educacional, devuelven, por así decirlo, la historiografía pedagógica al

---

28 Véanse, entre otros, L. Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*, Nueva York, Longman, 1993; M. Depaepe y otros, *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880-1970*, Lovaina, Leuven University Press, 2000.

núcleo de su cometido: el estudio de cómo se practicaban la educación, la formación y la enseñanza en el pasado. En el ejercicio de esta ciencia, que pretende dedicarse al pasado educacional, surge un paradoja algo sorprendente, ya que esto aporta más información sobre los efectos sociales de la escolarización, sobre la asunción por parte del Estado de las instituciones de enseñanza y sobre el crecimiento en el suministro de enseñanza, el desarrollo de la ideología y política educacional, los objetivos educacionales, el currículo, etcétera, que sobre la actividad educacional real de cada día; lo que, obviamente, tiene también mucho que ver con la falta de fuentes sobre el pasado educacional, desprovisto de problemas y, además, históricamente «desvanecido». En segundo lugar, este tipo de estudios en historiografía pedagógica también tienen como objetivo el desarrollo de una formación de teoría más apropiada. La debilidad teórica relativa de este campo proviene también y especialmente del hecho de que la escritura social y cultural de la historia de la educación, hasta la fecha, ha usado demasiadas veces un conjunto de herramientas procedentes de campos relacionados, tales como los estudios culturales, la antropología, las ciencias sociales y demás disciplinas afines. Es crucial preguntarse si es posible captar la peculiaridad del pasado educacional con conceptos y teorías rudimentarios tomados de ciencias relacionadas. A este respecto, hay probablemente una necesidad de una construcción de la teoría más refinada, desde dentro hacia afuera.

En este contexto, el trabajo de Cuban y de sus colegas resulta ser especialmente instructivo desde dos puntos de vista: llama la atención sobre la resistencia a la innovación en este campo y destaca la gran continuidad y estabilidad en el comportamiento educacional orientado al profesor. Estos dos aspectos están, evidentemente, relacionados entre sí. Señalan la paradoja de la innovación educacional: no son las innovaciones —a menudo anunciadas a bombo y platillo— lo que cambia la escuela, sino que es la escuela la que tiene el control sobre estas innovaciones. Las transforma de acuerdo con su propia «gramática», es decir, de acuerdo con las normas que cumplen las clases y la escuela.

El arquetipo de la «gramática de la escolarización», como lo ha llamado Cuban (y que puede verse, a nuestro parecer, como una «gramática de la educacionalización» o, si uno quiere, como una «gramática educacionalizadora») se puede encontrar fácilmente si uno entra en un museo de la

«educación» (y de la «docencia») en cualquier parte del mundo (véase también Peña Saavedra,<sup>29</sup> que a partir de Internet identifica 683 museos de educación y de escuela repartidos por todos los continentes). El hecho de que estos museos respiren el mismo espíritu prácticamente en todas partes demuestra hasta qué punto es universal el «texto» de esta gramática escolar; aunque el «contexto» social y cultural a lo largo de las distintas épocas ha traído consigo significativas diferencias de matiz. Y también da prueba de la medida en que esta gramática de la escuela está interrelacionada con el proceso de modernización, globalización y educacionalización. En distintos idiomas y con el trasfondo de distintas culturas, se estableció el mismo «régimen educacional» en todas las partes del mundo «civilizado»: un conjunto similar de actuaciones con el objetivo de formar a los estudiantes (para más adelante) mediante la disciplina. Y esto queda probado no solo por el comportamiento educacional y la manera en que los niños son tratados desde el punto de vista didáctico, sino también por los elementos de la cultura de la escuela.

La cultura escolar, que, en gran medida, articula el contenido y la perspectiva del «régimen educacional» disciplinario, fue analizada en especial por la escuela francesa de historia, no siempre desde su especialización educacional, de la que Dominique Julia, tal como se ha mencionado, sucediendo a Roger Chartier y a otros, es una representante significativa.<sup>30</sup> La cultura escolar puede definirse, según esta tradición, como el conjunto total de normas que establece las orientaciones de la enseñanza y determina las prácticas necesarias para conseguir por parte de los estudiantes el contenido de conocimiento y el comportamiento social deseados. Importantes trabajos de investigación se están haciendo también en este sentido en el mundo hispanohablante. Historiadores de la educación están investigando lo que se conoce como la *arqueología de la escuela*.<sup>31</sup> Esta «arqueología» de la enseñanza, así como los rituales aso-

---

29 V. Peña Saavedra (dir.), M. Fernández González y O. Montero Feijo, *Os museos da educación en Internet*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2004.

30 Véanse, por ejemplo, A. Nóvoa, «Texts, Images, and Memories: Writing “New” Histories of Education», en Popkewitz, Franklin & Pereyra (eds.), *Cultural History and Education*, pp. 45-66.

31 Véanse, por ejemplo, A. Viñao, «History of Education and Cultural History: Possibilities, Problems, Questions», en Popkewitz, Franklin y Pereyra (eds.), *Cultural History and Education*, pp. 125-150.

ciados de la vida en la escuela (tales como el horario, el reparto del programa entre periodos de clase y periodos de recreo, los trimestres, los periodos vacacionales, la arquitectura de la escuela, el mobiliario escolar, la disposición de las clases, el material docente estereotipado, como los gráficos murales y los mapas «mudos» [lo más seguro es que no exista mejor símbolo de didactización en relación a la «escolarización» creciente, porque ¿cuál es la utilidad en la vida real de mapas que no llevan ninguna indicación?], la división del grupo en clases por curso con su correspondiente material didáctico, la jerarquía interna en la escuela, la visión panóptica, las intervenciones recurrentes sancionadoras tales como los tests, los exámenes, la concesión de premios, la ascensión a una clase superior o la repetición en un mismo nivel) no pueden verse de manera aislada respecto al significado «educacional» de la administración de una escuela. En nuestra opinión, es solamente basándose en la «semántica fundamental» de la teoría educacional —una noción desarrollada en el mundo germanófono, entre otros, por Jürgen Oelkers—<sup>32</sup> que puede interpretarse en su conjunto el concepto americano de gramática de la escuela. En un caso de estudio belga relativo a esta historia de la actividad cotidiana en la escuela primaria, también hemos intentado coincidir con estas dos tradiciones investigadoras. No hay escolarización ni formación sin la pedagogía o la enseñanza más amplia, esta era la divisa que usaba el personal docente moderno para legitimar su profesionalismo. Un comportamiento educacional competente (en relación, por ejemplo, al castigo y al premio) era proyectado en oposición a este trasfondo moral. A nuestro juicio, la «gramática de la educacionalización» es, por consiguiente, un complemento imprescindible de la «gramática de la escolarización».<sup>33</sup>

### Escolarización y educacionalización

No es sorprendente que Cuban preste poca atención al contenido educacional del proceso de escolarización. Todo esto concuerda con su opción deliberada de no tomar en consideración el aspecto emocional del

---

32 J. Oelkers, *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpolitik*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1991.

33 M. Depaepe y otros, *Order in Progress*.

clima escolar, así como las relaciones informales entre los profesores y los estudiantes. Lo que importa para él es una serie de factores que se pueden observar desde fuera, tales como la cuestión de quién habla en clase, el movimiento físico del personal docente y de los estudiantes en clase y la disposición de los bancos. Con tal actitud «behaviorista», también fracasó a la hora de aportar una explicación previa para la inercia de la innovación. Debido a la presión de cierto entorno burgués del siglo XIX, la enseñanza se hizo, según él, cada vez más eficiente y cada vez más parecida a un negocio. Esto es todo. La escuela, en otros barrios, adquirió una apariencia «escolar» simplemente porque se pensaba que una escuela debía tener esta apariencia. No hay un motivo más profundo en ello.

En nuestra opinión, la polaridad entre la escolarización y la educacionalización, junto con la ironía de la innovación educacional mencionada más arriba, revela la paradoja educacional más fundamental desde la que el proceso de educacionalización puede interpretarse mejor (en este contexto, Rancière<sup>34</sup> afirmó que la idea «revolucionaria» de la igualdad social solo podía alcanzarse reduciendo la desigualdad entre los ciudadanos hasta tal punto que se llegara a la educacionalización e infantilización). Una mejor educación, de acuerdo con el ideal «ilustrado» de finales del siglo XVIII, debía resultar en personas más maduras, pero esto no impidió que este objetivo «emancipador» tuviera que recurrir invariablemente a una relación educacional asimétrica como medio para conseguirlo. La formación dependía de la sumisión y obediencia de los aprendices a la autoridad del «maestro». Este último se encargaba de una aventura educacional que recurría de manera creciente a un programa determinado. Él conocía el camino que se debía seguir y las técnicas que podían emplearse para tal efecto. El ideal proclamado de autodesarrollo no podía basarse en una libertad sin bridas ni en una obediencia ciega. La escuela, como predicción y, al mismo tiempo, reducción de la vida real necesitaba un compromiso entre libertad y sumisión. Los niños debían poder desarrollarse bajo la mano invisible, aunque firme, del líder profesor en la medida de lo posible, ya que el ideal de la sobriedad punitiva se aplicaba en lo que se refería al castigo.

---

34 J. Rancière, *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie*, Lovaina/Voorburg, Acco, 2007. Originalmente, en francés, 1987.

## Educacionalización y feminización

Más pedagogía, por lo tanto, no conllevaba necesariamente más autonomía para el niño, sino que podía acabar en una dependencia prolongada (infantilización). Sin embargo, era esencial, para conseguir esto, que los elementos brutalizantes de la violencia física se transformasen «de forma profesional», a través de la «sonrisa dulce» y un «ambiente forzado de armonía y satisfacción», en amenazas mentales y chantaje emocional. Este olfato educacional llegó a acercarse al ideal, considerado femenino, de la benevolencia, que, a su vez, se corresponde con otra paradoja educacional, la de la «feminización» en contra del «feminismo», un movimiento que, como tal, aspira a la emancipación de las mujeres (y está en contra de que se estereotipe a las mujeres en funciones de uno u otro grupo ocupacional). Nuestra hipótesis es que es difícil considerar la feminización de la profesión docente de forma aislada respecto a la profesionalización del sector. Las mujeres están, por así decirlo, entrenadas en sensibilidad para la perspectiva educacional.<sup>35</sup> La «visión» correcta desde el punto de vista educacional pasó a ser la impronta de la supuesta «feminidad» de las mujeres y, por consiguiente, legitimó la división tradicional de los papeles entre hombres y mujeres (sector duro contra sector blando). Por esto, a medida que creció la influencia de la educación, también se reforzó la feminización de la profesión docente y de la formación, un fenómeno que ni siquiera se paró con la incuestionable «emancipación de las mujeres» en las recientes décadas.

Sin embargo, es curioso que esta paradoja haya recibido hasta ahora poca atención en los escritos sobre la historia de la educación de inspiración feminista. No obstante, esta historiografía ha generado importantes ajustes en la habitual «miopía» masculina de la historiografía pedagógica tradicional. Jurgen Herbst incluso la acogió como la innovación más significativa en un campo en el que, por lo demás, ha visto poca evolución desde el auge del revisionismo americano en los setenta: una razón más para ver, en el desenmarañado de las paradojas sutiles a las que las narraciones de disciplinización, normalización, globalización, educacionaliza-

---

35 M. Depaepe, H. Lauwers y F. Simon, «The Feminization of the Teaching Profession in Belgium in the Nineteenth and Twentieth Centuries», en R. Cortina y S. San Roman (eds.), *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, Palgrave, 2006, pp. 155-183.



ción, feminización, etcétera, han dado lugar, uno de los grandes desafíos de la historiografía pedagógica «contemporánea».<sup>36</sup> A modo de conclusión, por lo tanto, se plantea la cuestión de hasta qué punto el estudio de estas paradojas es compatible con la conceptualización de la nueva historia cultural de la educación. Dicho con otras palabras: ¿se trata realmente de una «nueva» historiografía cultural de la educación?»

A fin de cuentas, la respuesta a esta pregunta aporta poco. En la medida en que las paradojas educacionales mencionadas anteriormente se refieren a la condición epistemológica del perspectivismo (con el que las personas, como seres culturales y biológicos que son, miran forzosamente al pasado), también se pueden aplicar a las etiquetas que las personas han querido ponerle a la historia de la educación. Como Carlos Barros,<sup>37</sup> entre otros, ha recalcado respecto al debate metodológico en los escritos sobre historia general, casi se trata de superar las dicotomías creadas por caracterizaciones como «viejo» y «nuevo», buscando nuevas síntesis mediante una mezcla de los géneros históricos y de las líneas de investigación. Y esto tiene consecuencias no solo de cara al posicionamiento teórico en el debate historiográfico, sino también de cara al «diseño» de la investigación en concreto (la elaboración de las preguntas de investigación, la selección de las fuentes, la recogida de datos, la construcción del texto como «resultado» de la investigación, etcétera).

Por ejemplo, quien desee estudiar por qué las intenciones educacionales buenas y casi pastorales de los padres y del personal docente apenas coinciden con lo que los niños y estudiantes han recordado como experiencias «liberalizadoras» de la educación y de la formación no lo conseguirá a través del análisis sociológico de los modelos de familia y educación. El investigador en cuestión deberá más bien centrarse en el tema de la percepción, lo que implica llevar su atención hacia el estudio antropológico, casi «ecohistórico» y/o «etnohistórico», de las cosas, como el ambiente educacional, la relación educacional, etcétera. Tampoco será fácil explicar por qué la educación en el contexto de las dictaduras ha producido no solo monstruos totalitarios que hacían a la perfección lo que se

---

36 J. Herbst, «The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century», *Paedagogica Historica*, vol. 35, 1999, pp. 737-747.

37 C. Barros y L. J. McCranck (eds.), *History Under Debate. International Reflection on the Discipline*, Nueva York, The Haworth Press, 2004.

les pedía, sino también revolucionarios que invariablemente han conseguido derribar estos regímenes por razones políticas, culturales, económicas o sociales. Hay suficiente motivo, por lo menos, para prestar atención a las resistencias histórico-psicológicas y a la dinámica histórico-educacional que provocan los marcos normativos extremadamente rígidos de los regímenes educacionales unilaterales.<sup>38</sup> Mutatis mutandis, lo mismo se aplica a la discrepancia existente entre las intenciones educacionales y sus resultados en las colonias (por ejemplo, la enseñanza en el antiguo Congo belga),<sup>39</sup> así como en el contexto de la pedagogía normativa e ideológica (en Bélgica, obviamente, el catolicismo), donde el enfoque, habitualmente muy «condescendiente», de la actuación «educacional» ha sido probablemente responsable en parte de su rechazo masivo por parte de aquellos que tuvieron que experimentarlo.

Una mejor comprensión de todos estos procesos educacionales históricos, junto a la construcción de nuevas líneas de narración, adaptaba los conceptos y los modelos teóricos que tienen en cuenta las peculiaridades de los procesos didácticos y pedagógicos (es decir, el funcionamiento de las gramáticas de educacionalización y escolarización) en la sociedad y la cultura e implica también naturalmente la explotación de fuentes específicas. Para el análisis del camino laborioso, y a veces también muy irónico, de la innovación educacional (o la falta de ella; véase, en conexión con el currículo «transcendente al sujeto» de 1936, la construcción del nuevo «tema» de «estudio ambiental» o «instrucción de la realidad»; o considérese el cambio de rumbo del legado progresista del pensamiento neoliberal), se puede extraer gran cantidad de información de los «libros de texto y manuales», que nos informan como ninguna otra fuente sobre la «gramática de la adquisición de conocimiento» (y sobre los procesos de filtro afines de didactización y simplificación del conocimiento científico

---

38 Véanse, por ejemplo, T. de Coster, M., Depaepe y F. Simon, «Dewey in Belgium: A Libation for Modernity?», en T. S. Popkewitz (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, Nueva York, Palgrave, 2005, pp. 86-109.

39 Véanse, entre otros, M. Depaepe, «“Rien ne va plus...”. The Collapse of the Colonial Educational Structures in Zaïre (1960-1995)», *Education and Society*, vol. 16 (1998), pp. 37-53; M. Depaepe y L. van Rompaey, *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908-1960)*, Lovaina/Apeldoorn, Garant, 1995; M. Depaepe, J. Briffaerts, P. Kita Kyankenge Masandi y Vinck, *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge*, Lovaina, Presses Universitaires de Louvain, 2003.

en el «material docente», que forman parte, en nuestra opinión, de la «gramática» de la adquisición de conocimiento). Otros elementos de la cultura del material escolar tienen también su importancia en relación con la «arqueología de la escuela» a la que nos referimos anteriormente, como los gráficos murales, el material didáctico, los bancos de escuela, los frascos de tinta, los pupitres, las mesas de escuela, la pizarra, las tizas, los escritos, las carteras, los exámenes, las preparaciones para las clases, los informes de inspección, los folletos y reglamentos escolares, y numerosas otras cosas. No hay que olvidarse de la prensa educacional, escrita en una medida muy significativa por «personas de la escuela» (es decir, maestros, inspectores, directores, profesores, etcétera (habitualmente hombres), para «personas de la escuela» (es decir, profesores ordinarios; la mayoría de ellos, mujeres desde 1900), que es, por estas razones, una mina de oro de cara al estudio de la evolución de la mentalidad educacional.<sup>40</sup> Antiguas revistas de estudiantes, periódicos de escuela y similares pueden ser muy útiles respecto a la percepción subjetiva de esta mentalidad. También se agradece en igual medida el material visual (fotografías y películas que proporcionan a veces más información sobre la legitimación de las «realidades de la escuela» que sobre su «verdadera» naturaleza), aunque, al igual que cuando se utilizan testimonios orales, requiere una metodología y una heurística diferenciada.

### Hacia una mezcla de enfoques

Sin embargo, el estudio de las paradojas educacionales no excluye de ninguna manera una *fuite en arrière* (aunque el «gran retorno» a la historia social tradicional empírica y/o «moderna», señalado por Barros, como el *giro positivista*, debe, a nuestro juicio, radicalizarse y hacerse absoluto en la medida en que, según se dice, ha dado lugar al posmodernismo). En el contexto de la investigación de feminización, por ejemplo, una subestructura estadística rígida —una especie de prosopografía cuantitativa— constituye una *conditio sine qua non* que debe anteceder a cualquier interpretación de nueva tendencia. En consecuencia, las cifras no son, de ninguna manera, nada malo; al contrario, pueden ayudar a desmontar los mitos

---

40 M. Depaepe y F. Simon, «Fuentes y métodos para la historia del aula», en M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2005, pp. 337-363.

«educacionales» (Dupont-Bouchat nos ofreció un ejemplo conmovedor de esto al demostrar, basándose en material numérico específico sobre los comportamientos de fuga, que algunas «instituciones de reforma», como Saint-Hubert, a pesar de toda la retórica sobre la mayor atención educativa, se convirtió cada vez más en un infierno para los alumnos).<sup>41</sup>

A fin de cuentas, lo que se necesita es una «mezcla» de enfoques, de «maneras de ver»; una pluralidad de criterios. Uno de los resultados de esta capacidad de cambiar de perspectiva (que, según Piaget, equivale a la madurez), es que quedaron mejor equipados para tratar con la heterogeneidad de los juegos lingüísticos y las exposiciones del pasado educacional, así como con la ironía posterior. La vida educacional, como la vida política (véase Ankersmit,<sup>42</sup> que subraya que los revolucionarios franceses más serios y radicales que lucharon por una sociedad libre de injusticia y de fuerza bruta consiguieron justo lo contrario: una sociedad en la que cualquiera que fuera sospechoso podía acabar en la guillotina), no es intrínsecamente irónica, sino que solo se vuelve así a través de la perspectiva histórica. Esta ironización nace al comprender que los resultados de la enseñanza y la formación pueden variar de forma espectacular respecto a lo que la actividad educacional había planificado inicialmente, al igual que los resultados de la política pueden variar tremendamente de los objetivos en los que se basa. En este sentido, abogamos, junto con Barros y otros,<sup>43</sup> no por una historiografía puramente objetivista a la manera de Von Ranke, ni por el enfoque puramente subjetivista del posmodernismo: «*proponemos una ciencia con un sujeto humano que descubre el pasado a medida que lo construyen las personas*»; lo que, al mismo tiempo, encierra una concienciación de su propia relatividad (y la modestia consiguiente). En efecto, si no somos capaces de apreciar la relatividad de las categorías que utilizamos, corremos el peligro de no ganar nada y de perderlo todo.<sup>44</sup>

---

41 M. S. Dupont-Bouchat, «L'école des caïds? L'éducation au pénitencier de Saint-Hubert (1914-1954)», *St-Hubert d'Ardenne. Cahiers d'Histoire*, vol. 10 (2004), pp. 143-200.

42 Ankersmit, *De navel van de geschiedenis*.

43 Barros y otros, *History under Debate*, 43.

44 Eco, *Wat spiegels betreft*, p. 111.

# LA SALUD Y LA NORMA. PARA UNA GENEALOGÍA DE LA MIRADA MÉDICA\*

---

*Rafael Huertas*

(Instituto de Historia. CSIC)

En el estudio del proceso salud-enfermedad como fenómeno biosocial viene ocupando un lugar destacado el análisis de las relaciones entre la enfermedad, como realidad social históricamente condicionada, y las distintas formas de marginación tanto individual como colectiva. Determinadas enfermedades, por considerarse peligrosas o contaminantes, han obligado a lo largo de la historia a desarrollar unos mecanismos, unas estrategias de «defensa social», cuyo alcance ha trascendido con frecuencia los estrictos objetivos médicos o sanitarios para acabar facilitando un importante aparato de vigilancia y control aplicable a la totalidad de los ciudadanos.

El leproso, el apestado, el sífilítico, pero también el loco, el tuberculoso, el alcohólico, el drogadicto, el enfermo de sida —correctamente diagnosticados o no— se han convertido, en momentos históricos concretos, en los grandes chivos expiatorios de una sociedad enferma cuyas clases dominantes han ejercido todo su poder contra los que, contraviniendo sus normas, han puesto —y ponen— en evidencia las contradic-

---

\* Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación HUM2006-12278-C03-01/HIST (Ministerio de Educación y Ciencia. España).

ciones del sistema. La medicina, junto al derecho y a la teología, se erige como uno de los grandes saberes normativos al tener la facultad de decidir lo que es «sano» o «normal» y lo que es «patológico», estando dispuesta, con demasiada frecuencia, a justificar «científicamente» determinados diagnósticos que, más que juicios clínicos, no son sino verdaderas decisiones sociales.

Así pues, en todo el discurso sobre la norma y la normalización es indudable que nos movemos constantemente en la dialéctica centro-periferia. Los sujetos o colectivos que más y mejor acaten las reglas impuestas estarán suficientemente «centrados», «incluidos» e integrados en la norma. Los que no, estarán marginados, excluidos y considerados anormales, toda vez que quedan al margen, en la periferia de las imposiciones o los acuerdos sociales.

En las páginas que siguen intentaré, basándome en algunos ejemplos concretos, proponer algunos elementos de reflexión en torno a los esfuerzos de la medicina para conseguir la «inclusión social» o integración en la norma establecida. En tiempos de individualismo y privatizaciones no está de más echar la vista atrás e intentar un análisis genealógico que nos permita evaluar, a propósito de un fenómeno concreto, la relación existente entre los elementos de innovación y los heredados, sacando a la luz sus contradicciones y las estructuras semiocultas bajo aparentes discursos de modernidad.

## Salud, marginación e inclusión social

En un ya antiguo, pero todavía útil, trabajo, Thomas Schelling<sup>1</sup> propuso tres tipos esenciales de procesos de marginación social:

- 1) El que tiene su origen en la acción organizada, que puede ser legal o ilegal, sutil o evidente, directa o indirecta, amable o violenta, moralista o pragmática, pero que, en cualquier caso, está explícitamente presente en las voluntades colectivas, por lo que

---

1 Th. Schelling, *La Tyrannie des petites décisions*, París, PUF, 1980.

no se prejuzga su estatuto jurídico, ni su legitimidad y es llevada a cabo por grupos o instituciones que se consideran capacitadas para tal menester.

- 2) El proceso de segregación puede ser el resultado de las desigualdades sociales. Proceso, en gran parte económico, aunque no totalmente, que separa ricos y pobres, niveles de instrucción y de competencia, relaciones sociales, modo de vida, etcétera.
- 3) Finalmente, la marginación puede aparecer también como resultado de la combinación de comportamientos discriminatorios que denotan una percepción, consciente o inconsciente, de sexo, edad, religión, etnia, etcétera, que no establecen necesariamente una voluntad de segregación pero que acaban definiendo prioridades entre individuos o grupos humanos.

Como es lógico, en la práctica, estos tres procesos pueden asociarse de manera variable en la producción de situaciones concretas o singulares, lo que nos permite aunar consideraciones tanto estructurales como superestructurales y definir la marginación como «un conjunto de procesos que a nivel de las condiciones materiales de existencia sitúan al individuo o grupo social en una clara situación de inferioridad —o de limitación de acceso— en relación a la obtención de los recursos más habituales de su sociedad».<sup>2</sup> Procesos que irán siempre acompañados de racionalizaciones ideológicas compatibles tanto con la estructura socioeconómica como con el código cultural hegemónico, dando lugar a una verdadera construcción social de la marginación.

Es evidente que los espacios disciplinarios cerrados (la cárcel, el manicomio, etcétera) o semicerrados (el hospital, la escuela, etcétera) tienen como objetivo la segregación, separación o custodia física de aquellos sujetos a los que se les aplican tratamientos o programas normalizadores. Pero también el abierto espacio social puede ser entendido, en sí mismo, como un ámbito en el que desarrollar estrategias de control y regulación social, y donde la medicina, a través fundamentalmente de la higiene y la medicina social, encontrará una incuestionable área de actuación normativa.

---

2 O. Román, «Marginación y drogodependencia. Reflexiones en torno a un caso de investigación-interpretación», en F. Álvarez-Uría (ed.), *Marginación e inserción*, Madrid, Endymión, 1992, pp. 259-281, p. 259.

Clásicamente se identifica el nacimiento de la medicina social con los problemas socio-sanitarios surgidos a raíz del proceso de industrialización iniciado en Europa en el siglo XVIII y continuado a lo largo de todo el XIX o, dicho de otro modo, con la instauración del modo de producción capitalista. En este sentido, es importante señalar que el concepto de «enfermedad social» no está presente en el inicio de la reflexión racional sobre la naturaleza del enfermar, sino que se ha desarrollado en los últimos dos siglos al formar parte de una cultura industrial y urbana, rápidamente relacionada con la aparición de nuevas patologías que, con un condicionamiento socioeconómico evidente, surgieron como consecuencia de los cambios que en el proceso productivo había introducido la revolución industrial.

Dos son, a mi juicio, los puntos de partida fundamentales mediante los que comenzaron a establecerse las íntimas relaciones entre condiciones sociales y enfermedad. Por un lado, la aparición de toda una nueva patología laboral derivada, en general, de unas condiciones de trabajo anti-higiénicas e inseguras. Por otro, la constatación estadística de una diferente morbi-mortalidad entre ricos y pobres.

Si bien en la obra de B. Ramazzini, *Tratado de las enfermedades de los artesanos* (1700), comienza a hablarse de los nocivos efectos de algunos oficios, del significado económico de la salud o de la necesidad de una legislación protectora de la salud de los trabajadores, no es hasta 1831 que aparece la primera reflexión crítica, desde la medicina, sobre la situación creada por la revolución industrial: el extenso informe de Charles Turner Thackrah, titulado *The effects of arts, trades and profession on health and longevity*, tiene una gran importancia histórica no solo por su carácter de obra pionera, sino también, y sobre todo, porque introduce una intención moralizante y de intervención inmediata, ausente en planteamientos anteriores, que llegará a impregnar el discurso médico y la literatura sanitaria de todo el siglo XIX y comienzos del XX.<sup>3</sup>

La educación y moralización de las costumbres fueron dos pilares básicos en los que la burguesía decimonónica fundamentó sus esfuerzos para integrar —para incluir— a las clases populares en el nuevo sistema social. La necesidad de racionalizar y disciplinar sus conductas, de trasfor-

---

3 R. Huertas y A. Maestro, «Orígenes y contradicciones del concepto de medicina social», en *La ofensiva neoliberal y la sanidad pública*, Madrid, FIM, 1991, pp. 39-64.



mar su «modo de vida» de acuerdo con el orden burgués, precisaba la definición de nuevas pautas de normalidad y, en definitiva, unas estrategias de regulación que ya no estarían dirigidas a sujetos o a grupos concretos, sino a la población en general.

Junto a nociones como *nivel, condiciones, calidad de vida*, etcétera, el concepto de *modo de vida* me parece especialmente útil para situar nuestro registro de análisis. Si aceptamos el *modo de vida* como la «categoría sociológica que refleja de forma sistemática las condiciones económicas, sociopolíticas y culturales de las formas características, repetidas y estables de la vida cotidiana de las personas y de las colectividades»,<sup>4</sup> no es difícil comprender que a cada clase social le corresponde un «modo de vida». Las diferencias son bien conocidas y se expresan tanto en hábitos higiénicos, características de la alimentación, calidad de las viviendas, etcétera, como en las formas en que las personas hacen o no suyas las influencias ejercidas por los valores, ideales y objetivos de las clases en conflicto. Todos estos aspectos hacen referencia, como es obvio, al concepto gramsciano de hegemonía social, y su concreción, en cada momento histórico, expresa el nivel alcanzado por la lucha de clases.

Conflictos de clase ante los que los higienistas, médicos sociales y demás reformadores sociales intervinieron activamente con dos objetivos evidentes: por una parte, para proponer y defender medidas que atenuasen las duras condiciones de vida y de trabajo del proletariado, cuyo correlato inmediato debía ser la disminución de la mortalidad; por otra, para elaborar y llevar a cabo estrategias de tutela y vigilancia de los sectores populares con el fin de paliar la tensión social generada por la miseria, el pauperismo y la «peligrosidad» tradicionalmente achacada a trabajadores y clases populares.

Represión frente a mediación social. Segregación frente a integración. Dos enfoques, contrapuestos o complementarios según los casos concretos, que nos acercan a una reflexión sobre el papel de las instituciones asistenciales y los sistemas de salud en sus actuaciones sobre la población. Una reflexión en la que se han incorporado nuevos elementos de análisis histórico y sociológico que nos permiten matizar y reconducir el estudio de la «acción higiénica» sobre las «clases peligrosas». Me refiero al papel de «mediación social» que el sistema sanitario y de beneficencia, con sus muy

---

4 J. Aldeguería, *Problemas de higiene social y organización de la salud pública*, La Habana, Científico-Técnica, 1986, p. 44.

diversas actuaciones sobre la población (educación sanitaria, previsión social, luchas sanitarias, etcétera), desempeñó en la construcción del llamado *homo hygienicus*.<sup>5</sup>

Se trata de una construcción «ideal», como en su momento lo fue el *homo æconomicus*, concepto utilizado en teoría económica para establecer un modelo de comportamiento humano, una representación imaginaria del ser humano que se conduciría de forma perfectamente racional ante los «estímulos» económicos al ser capaz de procesar adecuadamente la información que conoce y actuar en consecuencia.

El *homo æconomicus*, para el que el mercado es su hábitat natural, tiene como objetivo vital inmediato la obtención del propio beneficio y acaba constituyéndose en personaje «tipo» con carácter universal: consiste en la normalización/naturalización del ideal capitalista y significa confundir lo económico en general con una realización histórica concreta. Al tomar el ideal del comportamiento económico como una norma, no hay que sorprenderse de tener por sociedad un vasto mercado. Lo económico es lo único real en la sociedad, es necesidad. La política no tiene una función propia, está condicionada y diseñada en sí misma por lo económico.<sup>6</sup>

El *homo æconomicus* se convierte, así, en paradigma del individuo alienado en la sociedad capitalista, siendo una especie de resultado fallido de aquel nuevo hombre concebido por la Ilustración.

De modo parecido, en el ámbito de la salud, podemos identificar un *homo hygienicus*, habitante de una sociedad «saludable», que ha tenido una definición explícita de clase al ser ideado y, en buena medida, ejecutado por los mismos sectores sociales que han controlado el proceso de modernización industrial que coincidió con la instauración del modo de producción capitalista. Ahora bien, es evidente que el desarrollo de un objetivo social claro, como el de la salud, hubiera resultado imposible sin la aceptación y reproducción por parte de los individuos de una necesaria serie de

---

5 A. Labisch, «Doctors, Workers and Scientific Cosmology of the Industrial World: The Social Construction of “Health” and the “Homo Hygienicus”», *Journal of Contemporary History*, 20 (1985), pp. 599-615.

6 L. García Montero y M. Manresa, «Un presente perfecto, paralítico», en M. Moneo (ed.), *Las transformaciones en el norte y en el sur del mundo: entre la crisis y la reestructuración capitalista*, Madrid, FIM, 1991, pp. 363-384, p. 376.

cambios comportamentales, para lo que fue preciso la tarea persuasiva y prolongada de los profesionales de la salud y otros agentes sociales a través de los sistemas nacionales de salud. La medicina cumpliría, según esta hipótesis, un papel de «mediación» entre los individuos y las nuevas realidades sociales que, desconocidas hasta el momento, fueron surgiendo tras los distintos avatares del desarrollo capitalista.

En esta ocasión nos centraremos en el análisis de algunas estrategias higienistas de carácter general, dirigidas no a patologías o a problemas de salud pública concretos, sino a discursos y prácticas que tienen que ver con la intervención directa de la norma médica en las distintas facetas de la vida de los individuos.

## Higiene y moral

Como estamos viendo, la «moralización de las costumbres» fue uno de los elementos clave en los que se basó el discurso higienista «liberal». Las causas de la miseria y de la enfermedad fueron transformadas con habilidad en un problema moral que tenía su origen en la naturaleza viciosa de los pobres y en sus formas de vida. El siguiente texto del higienista catalán Joaquín Salarich, publicado en 1858, es suficientemente significativo de la retórica utilizada en la época para justificar la identidad entre higiene y moral:

[...] no olviden los gobiernos que las masas inmensas de obreros, que ellos gobiernan y arreglan perfectamente en sus notas, no son guarismos abstractos que se avengan a toda modificación y arreglo. Son guarismos de carne y hueso, que forman un cuerpo colosal, por cuyas venas corre una sangre ardiente y viciosa: el cáncer de la desmoralización corroe sus entrañas; los instintos aviesos neutralizan los benéficos resultados de las ventajas materiales que se les proporcionan. Y es que se olvida lo más esencial, es que no se le moraliza, no se le inculcan las creencias religiosas, que deben sacarle del lodazal vicioso en que vive sumergido; no se ilustra su entendimiento, que debe hacerle conocer el estado abyecto en que vegeta; no se le educa, para que pueda ensanchar el angosto círculo que le comprime, y que sujeta en su estado de miseria y de idiotismo.<sup>7</sup>

---

7 A. Jutglar, *Condiciones de vida y trabajo del obrero en España a mediados del siglo XIX*, Barcelona, Anthropos, 1984, pp. 285-286. Original en J. Salarich, *Higiene del tejedor o sean medios físicos y morales para evitar las enfermedades y procurar el bienestar de los obreros ocupados en hilar y tejer algodón*, Vich, Soler Hermanos, 1858.

El obrero podía ser pobre, pero, sobre todo, debía ser honrado. La máxima de P. F. Monlau, uno de los higienistas españoles más importantes del siglo XIX, no deja lugar a dudas sobre el talante paternalista y moralizador del discurso: «El obrero es pobre, socorredle, ayudadle. El obrero es ignorante: instruirle, educadle. El obrero tiene instintos aviesos: moralizadle».<sup>8</sup>

En suma, la incapacidad de los obreros para controlarse e integrarse en la nueva sociedad, aceptando su condición social, reducía la cuestión a un mero problema de educación y de moralización que exigía un gran programa de corrección que actuara «higiénicamente» en el medio de vida y de trabajo de las clases populares, transformando sus costumbres.

Sin descartar la existencia de otras posibles, me parece, de acuerdo con Ricardo Campos,<sup>9</sup> que los tres pilares básicos en los que se sustentó la estrategia higienista en este plano de actuación fueron estos: moralizar por el trabajo, inculcar un sentimiento «previsor» y reordenar el espacio y la vivienda.

#### a. La moralización por el trabajo

Las virtudes moralizadoras del trabajo fueron repetidamente destacadas por los reformadores que abordaron la «cuestión social» ya desde los comienzos del proceso de industrialización. El trabajo fomentaba el orden y la constancia, evitando formas de vida peligrosas o desarraigadas.

El trabajo favorecía la adopción de hábitos y costumbres que habrían de convertir al obrero en disciplinado, productivo y previsor, alejándole de la taberna, del juego o del burdel, pero también de la holganza, del delito o de las veleidades revolucionarias. En suma, el trabajo alejaba de todo aquello que pudiera resultar molesto o peligroso al nuevo orden liberal. El trabajo, además, ayudaba no solo a mantener ocupados a los individuos en el momento de su jornada laboral, sino a regular toda su vida mediante el manejo disciplinado de los horarios. La utilización del tiempo resulta fun-

---

8 A. Jutglar, *Condiciones de vida...*, Barcelona, Anthropos, 1984, p. 171. Original en P. F. Monlau, *Higiene industrial ¿qué medidas higiénicas puede dictar el Gobierno a favor de las clases obreras?*, Madrid, Rivadeneyra, 1856.

9 R. Campos, «La sociedad enferma: higiene y moral en España en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX», *Hispania*, 55 (1995), pp. 1093-1112.

damental, como ya hemos visto en capítulos anteriores, para reglamentar la actividad de las instituciones cerradas, pero también para llevar una vida disciplinada: establecer ritmos, imponer actividades y regular ciclos de repetición son elementos comunes de una vida ordenada. Así, la sirena de la fábrica marca el comienzo y el fin de los turnos de trabajo, a la vez que marca todo un itinerario de vida: un tiempo para el trabajo, otro para el descanso, etcétera, que se relaciona, en el caso que nos ocupa, con la salud del trabajador que no comete excesos e incorpora el ritmo laboral a su propio ritmo biológico.

No olvidemos, en este sentido, que el trabajo constituyó un elemento terapéutico y moralizador de primer orden también en las instituciones cerradas, como el manicomio (la laborterapia) o la cárcel (la redención de pena por el trabajo), y que incluso existieron en Europa unos establecimientos específicos como los *workhouses*, lugares de acogida de pobres y vagabundos donde se les sometía a un «entrenamiento» para el trabajo.

La capacidad para trabajar se convierte así en un elemento normativo fundamental en el que la medicina tendrá un espacio de actuación privilegiado. Creo que se puede afirmar que, desde entonces, la medicina se convierte en un acto de regulación de la capacidad de trabajo. La norma de trabajo impregna el juicio de los médicos como punto de referencia mucho más preciso que cualquier valor biológico, fisiológico o psicológico mensurable. El médico se convierte en el encargado de establecer lo que es salud y lo que es enfermedad (tanto para las enfermedades laborales como para las comunes), ya que la determinación de los límites de la resistencia no puede concedérsele al obrero, que siempre es sospechoso de vagancia, siendo la autoridad médica la que tendrá que decidir en función de criterios supuestamente científicos. En definitiva, el mismo proceso por el que se expropia a los individuos de sus medios de trabajo, de sus productos y de su fuerza de trabajo sirve también para expropiarles su salud y su enfermedad. Del mismo modo que deben renunciar a la libre disposición de su fuerza de trabajo en favor del patrón, deben renunciar a su soberanía corporal y confiar su cuerpo a la autoridad médica.

Ahora bien, los vaivenes en el mercado del trabajo, como consecuencia de las crisis periódicas del sistema, propiciaron situaciones de desempleo, empeorando las ya de por sí penosas condiciones de vida del proletariado. La beneficencia pública pretendió paliar a su manera la pobreza y

las desgracias de los más pobres, de los que no podían trabajar, de los enfermos y de los inválidos. Sin embargo, su propia existencia no solo contradecía la esencia del Estado liberal (el *laissez faire* en estado puro), sino que, además, podía desperdiciar mano de obra e impedir la moralización por el trabajo.

La expectativa de mano de obra desaprovechada llenó de inquietud a una clase media en ascenso que no dudó en proponer medidas tendentes a ampliar el mercado de trabajo en la más pura línea del liberalismo económico. En un clásico trabajo, uno de los fundadores de la historia social de la medicina, analizaba la situación de la siguiente manera:

Como el sistema de beneficencia se suponía que era el principal obstáculo para la creación de un mercado de trabajo perfecto y adaptado a las necesidades de la industria, el camino que parecía más adecuado y con más perspectivas de éxito era suspender la asistencia a los pobres que estuvieran físicamente capacitados para el trabajo, a fin de conseguir mano de obra y dejar vía libre a su propio interés económico.<sup>10</sup>

Es evidente que este tipo de propuestas deben relacionarse directamente con las doctrinas que en política económica representaban autores como Adam Smith, Malthus o Ricardo. Doctrinas que han sido retomadas por el neoliberalismo de los años ochenta del siglo XX, en especial por el antikeinesianismo de Hayeck y la escuela económica de Chicago, y que ha tenido en los esposos Friedman a sus más conocidos divulgadores.<sup>11</sup> Así, el discurso neoliberal ha predicado la privatización de la asistencia y ha propiciado decisiones políticas encaminadas a la disminución del gasto público en bienestar social. En este contexto, la seguridad social, hoy, como lo fue la beneficencia en el pasado, se ha convertido en un fuerte obstáculo a las exigencias de una mano de obra barata y abundante. Las argumentaciones que se manejan son exactamente las mismas que las de la economía clásica: éticamente constituiría una ofensa a la libertad individual y económicamente una traba al mercado de trabajo.<sup>12</sup>

---

10 G. Rosen, «Economic and Social Policy in the Development of Public Health. An Essay in Interpretation», *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*, vol. 8 (1953), pp. 406-436.

11 M. y R. Friedman, *La libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, Barcelona, Orbis, 1983.

12 J. L. Peset, «La crisis de la Seguridad Social, ¿un problema sin solución?», *Asclepio*, vol. 33 (1981), pp. 429-436.

## b. El fomento del ahorro y la previsión

La falta de previsión fue una de las principales acusaciones que se formularon contra la clase trabajadora. Lejos de admitir que el problema radicaba en el modelo de acumulación y en las relaciones de producción, se argumentó con vehemencia que el obrero debía administrar correctamente su salario, controlar sus excesos y conformarse con una escasez que no tenía por qué resultarle insoportable si se comportaba con arreglo a una serie de pautas.

Uno de los ejemplos más paradigmáticos de este tipo de estrategia es el que se puede encontrar en el marco de la lucha antialcohólica. Al contrario que la tuberculosis y la sífilis —las otras dos «plagas blancas»—, el alcoholismo no era una enfermedad infecciosa y se contraía no por contagio, sino por la ingesta «voluntaria» y mantenida de bebidas alcohólicas, cuya adquisición siempre suponía, por muy barato que fuera el producto, un gasto que el obrero no debía permitirse. El discurso, a la vez paternalista y culpabilizador, de los informes presentados a la Comisión de Reformas Sociales en las últimas décadas del siglo XIX, es claro y contundente:

Si bien es cierto que el salario del obrero es corto en la mayoría de las veces, ya podría, sin embargo, aunque con cierta estrechez, acudir en auxilio de sus necesidades si de aquel hiciese una distribución más ordenada y justa y más en armonía con sus recursos, y no la distribución malamente calculada que él hace; y aquí tocamos con el verdadero pecado mortal de la clase obrera, que son las bebidas.<sup>13</sup>

La lectura es doble o, si se prefiere, el círculo se cierra sobre sí mismo. El fomento del ahorro favorece la lucha antialcohólica, porque cuanto menos se beba menos se despilfarra el sueldo. De este modo, se llega a una sobrevaloración de la enfermedad como causa de miseria. El debate que se plantea no es baladí: ¿la pobreza y las malas condiciones de vida del proletariado impulsaban a beber? o ¿era la bebida la causante de sus desgracias? Para los higienistas y reformadores burgueses no cabía ninguna duda: «creemos firmemente que no se bebe por ser pobre, sino más bien, y con más frecuencia, se llega a la pobreza por beber, y sobre todo, por haber bebido con exceso».

---

13 *Comisión de Reformas Sociales. Información oral y escrita*. Publicada originalmente por la Comisión de Reformas Sociales, Madrid 1889-1893. Reed. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid 1985, cinco volúmenes. La cita corresponde al vol. IV, p. 439.

Esa actitud tuvo una doble consecuencia: por un lado, ahondaba en la responsabilidad y voluntariedad del proletariado en su situación económica, con lo que se eludía tratar el verdadero problema (las injustas relaciones de producción); y por otro, y como consecuencia del primero, se trasladaba el problema del ámbito de las necesidades materiales al de la necesidad de dotar al inculto trabajador de una educación moral. Era preciso oponerse con fuerza a la imprevisión del obrero que malgastaba su salario en la taberna: «sin tener en cuenta que la edad, o una lesión, o una enfermedad contraída por tan funesto vicio, les imposibilitaba para ganarse el pan cotidiano, la miseria y la desolación más espantosa se cierne fatídicamente sobre su familia que queda en el mayor desamparo». Había que inculcar, pues, el hábito del ahorro y la previsión, lo que no dejaba de ser una tremenda hipocresía, pues está más que demostrado que la mayoría de los trabajadores vivían al límite de la subsistencia.

La identificación entre pauperismo y alcoholismo contenía otro mensaje sobreañadido: la acusación de que el alcoholismo empobrecía a la nación por los enormes gastos que producía, desordenes públicos, accidentes de trabajo, jornadas laborales perdidas, etcétera. En definitiva, la creación de la figura del «obrero borracho», que la medicina tanto contribuyó a establecer culpabilizando al sujeto de su propia enfermedad, se convirtió también en una patología social que era preciso combatir tanto individual como colectivamente. La taberna, como un espacio de trasgresión, lugar de cita de criminales y revolucionarios —donde se planeaban actos antisociales de cualquier naturaleza— o, simplemente, lugar de ocio popular siempre de dudosa moralidad, fue objeto de críticas y actuaciones diversas, desde medidas legislativas, como la ley de descanso dominical, que impedía abrir las tabernas los fines de semana, hasta discursos reformistas procedentes tanto de la burguesía como del propio movimiento obrero, cuyos dirigentes intentaban ofrecer alternativas a la taberna (la propias casas del pueblo) con el objetivo de contrarrestar la susodicha figura del «obrero borracho», insolidario y antirrevolucionario, con la del «obrero abstemio», responsable con sus obligaciones de clase.<sup>14</sup>

---

14 R. Campos, *Alcoholismo, medicina y Sociedad en España (1876-1923)*, Madrid, CSIC, 1997.



Como vemos, este empeño de inculcar un espíritu previsor se articuló en varios niveles de actuación: 1) fomentando el ahorro y la buena administración de la propia escasez; 2) evitando excesos, como el vicio del alcohol o el juego, o las veleidades revolucionarias, etcétera. Pero todo ello con el telón de fondo de la familia. El modelo de familia burguesa se intenta trasladar a la cultura proletaria con todas sus consecuencias. Se trata de un nuevo espacio de regulación social, más «blando», desde luego, que las instituciones cerradas como la prisión o el manicomio, pero de una gran efectividad «preventiva». El apego del obrero a su familia le hará ser previsor y alejarse del alcohol. Abundante literatura ha resaltado a este respecto el papel de la mujer en el hogar proletario como trasmisora de los valores burgueses. Valores que tendrán su máxima expresión no ya en la aceptación y puesta en práctica de una serie de principios morales, sino en el acceso del «buen obrero» a la propiedad. Tal posibilidad, tras el pago continuado a lo largo de largos años, aglutinaba y favorecía todos los elementos antes descritos: estimulaba el ahorro y propiciaba la «vida familiar», con todas sus virtudes, además de inducir al respeto a la propiedad privada. Todo ello enlazaba, además, con el importante problema sanitario que suponía la vivienda y los barrios obreros.

### c. La reordenación del espacio y la vivienda obrera

El barrio obrero, el barrio popular, el *ghetto*, se convierte en espacio de marginación urbana que califica formas de división social del espacio definidas, a su vez, por las desiguales posibilidades de acceso a bienes materiales y simbólicos disponibles en la ciudad. Las categorías no están claramente definidas: desde la propia distinción entre «clase obrera» y «clases populares» —que nos remiten, sobre todo, a una falta de uniformidad de los estratos sociales más bajos— hasta los diferentes significados que se otorga al término *ghetto*: barrios populares tradicionales regidos por modos de vida y valores del mundo obrero; espacios en los que existe una unidad en el origen étnico y cultural de sus habitantes, pero una diversidad de oficios y estatus sociales (el barrio chino, el barrio italiano, etcétera); suburbios que acogen ciudadanos con serias dificultades de integración social y con alto grado de desarraigo y desempleo, delincuencia y drogadicción, y otras patologías sociales.

Junto al proletariado, en un sentido más o menos amplio, no puede olvidarse, el lumpenproletariado y el discurso y actuaciones que sobre este segmento de la población urbana han desarrollado las ciencias sociales; entre ellas, la medicina. La medicalización y patologización de la delincuencia, la prostitución, la infancia descarriada, etcétera, fue empeño habitual de antropólogos, sociólogos, novelistas y médicos durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX.

No cabe duda de que los procesos de urbanización e industrialización (con la aparición de una clase obrera industrial) desempeñaron un papel fundamental en la aparición de situaciones de desigualdad social y marginación urbana, apareciendo un conjunto de problemas concretos que tienen que ver con las condiciones y con los espacios donde se desarrolla la vida y, de manera particular, con la vivienda obrera.

En general, podemos decir que el discurso de la medicina social decimonónica en materia de vivienda responde y se identifica metodológica e ideológicamente con los principios de la higiene «liberal»: reconocimiento de la naturaleza social de la enfermedad, recurso a la experiencia personal, empleo de la encuesta sanitaria y sometimiento a los límites de la economía liberal. Es el liberalismo —más moderado o más radical, según los casos— el que hace que, desde el punto de vista ideológico, la preocupación por el menesteroso se haga siempre con presupuestos burgueses en los que se aúnan, invariablemente, la defensa social y el paternalismo de la clase dominante. Un ejemplo elocuente de esta tendencia puede encontrarse incluso en los informes más aparentemente técnicos y científicos, como el discurso pronunciado por Méndez Álvaro en la Academia de Medicina de Madrid en 1874, en el que se insiste en que

Todas las clases sociales se hallan vivamente interesadas en la mejora de la habitación de pobre; por cuanto las poblaciones, como las familias están sujetas [...] a causas comunes de insalubridad, a enfermedades colectivas [...]. Si en las insalubres casas de los menesterosos tomaron con facilidad mucho mayor origen las enfermedades llamadas con razón *populares*, poco tardan luego en irradiar desde aquellos focos hasta los palacios de los príncipes, abrazando el conjunto de la población. En tales casos es necesario que la defensa sea común; porque el hombre, cuando vive en sociedad, como lo exige la naturaleza, tiene que ser siempre solidario así de los bienes como de los males propios de la asociación.<sup>15</sup>

---

15 F. Méndez Álvaro, *De la habitación del menesteroso considerado bajo el aspecto higiénico-social*, discursos de la Real Academia de Medicina, 1874, p. 259.

Se apresura a aclarar que las mejoras de las condiciones de vida de las clases populares no deben, bajo ningún concepto, considerarse «como una concesión que emana de un derecho». Su punto de vista no deja lugar a dudas, con respecto a las reformas y a la higienización de las viviendas obreras:

no se suponga que es un deber de la sociedad para con determinadas clases, sino solamente una justa y razonable aspiración al bien general: no se vea en ese hecho a la sociedad que se disuelve en el más vergonzoso y repugnante socialismo, sino a la sociedad que se regenera, que se une y concentra, que fortifica y estrecha sus fraternales lazos, oponiendo un vigoroso aunque blando y discreto dique, a las fuerzas brutales que tienden a disolverla.<sup>16</sup>

Paternalismo burgués, desconfianza del socialismo, intento de dilución de la «lucha de clases», defensa social tanto ante el peligro epidémico como ante el revolucionario... Elementos que no hacen sino corroborar las palabras de F. Engels cuando, al referirse concretamente al problema de la vivienda, señala que

Estas epidemias se extienden entonces a los barrios más aireados y más sanos en que habitan los señores capitalistas. La clase capitalista dominante no puede permitirse impunemente el placer de favorecer las enfermedades epidémicas en el seno de la clase obrera, pues sufriría ella misma sus consecuencias [...]. Desde el momento en que quedó científicamente establecido, los burgueses humanitarios se encendieron en noble emulación para ver quién se preocupaba más por la salud de sus obreros. Para acabar con los focos de origen de las constantes epidemias, fundaron sociedades, publicaron libros, proyectaron planes, discutieron y promulgaron leyes. Se investigaron las condiciones de habitación de los obreros y se hicieron intentos para remediar los males más escandalosos.<sup>17</sup>

Muy pronto, en efecto, una serie de iniciativas estatales, municipales y particulares se dieron cita para abordar la «cuestión de la vivienda» como parte de la «cuestión social».

Junto a medidas de saneamiento público, las iniciativas específicas sobre las viviendas pueden resumirse, básicamente, en dos: por un lado la construcción de casas baratas, destinadas a obreros y «clases modestas», según los principios de la higiene; y por otro, las reformas urbanísticas que

---

16 Ib., p. 258.

17 F. Engels, «Contribución al problema de la vivienda», en K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*, Moscú, Progreso, 1974, pp. 314-386. Original de 1873.

debían acometer la demolición de las casas y barrios insalubres, y su sustitución por inmuebles e infraestructuras más adecuadas.

Las llamadas «casas baratas» aparecen prácticamente en toda la literatura higienista europea del momento. La demanda a ayuntamientos o a sociedades y cooperativas privadas para que acometan este tipo de construcciones es prácticamente constante. Sin embargo, las posibilidades que se barajan para que las «clases menesterosas» puedan optar a una vivienda digna son diversas y están sujetas en ocasiones a un debate intenso. Resulta interesante, y significativa, la discusión sobre si los trabajadores debían vivir en barrios obreros, formados por casas independientes y unifamiliares, o en las casas mixtas en las que convivían, suficientemente jerarquizadas, distintas clases sociales. Las dos posiciones extremas serían las siguientes: por un lado, la que defendía la construcción de barrios obreros de casas unifamiliares en el extrarradio de la ciudad, estimulando el acceso del trabajador a una propiedad; por otro, la que se oponía a la construcción de dichos barrios por entender que la separación del proletariado del resto de la población favorecía el antagonismo social y el socialismo. Frente al diseño y construcción de barrios obreros, se propugnaba la convivencia en el mismo edificio de burgueses y obreros, considerándose dicha convivencia un factor fundamental no solo de desmovilización social, sino también de la reforma de las costumbres y de la integración de la norma social (burguesa) por parte de los trabajadores. En definitiva, el debate sobre la vivienda obrera trascendió a otros ámbitos de la higiene social, de la moralización del obrero y de la asunción por su parte de hábitos higiénicos y acordes con las costumbres, reglas y valores de la clase dominante.<sup>18</sup>

Existen numerosos textos de la época en los que, con argumentaciones higiénico-morales, se insiste en los «buenos resultados» de esta convivencia:

En contacto forzoso todos, se conocerían y se estimarían: el obrero vicioso tendría un freno en el qué dirán de sus vecinos: si venía beodo temería encontrarse en la escalera a la señora del segundo que atendió a su mujer en el último parto con su regalito, o al médico que le atendió gratuitamente o al tercero, que le da ropita usada de los niños [...]. Si se encuentra sin trabajo se

---

18 R. Huertas, «Vivir y morir en Madrid. La vivienda como factor determinante del estado de salud de la población madrileña (1874-1923)», *Asclepio*, vol. 54 (2) (2002), pp. 253-276.

atreverá por medio del portero, a pedir una recomendación al señor del principal y como necesitará hablar con éste, se esforzará para aparecer limpio y porque su lenguaje sea correcto, para lo cual buscará medios de instruirse.<sup>19</sup>

Paternalismo burgués, una vez más, en el marco de una clara jerarquización social que no impidió que en este tipo de casas la tuberculosis o el cólera afectara de manera desigual a los habitantes de un mismo edificio, haciéndose presente en los sótanos o en los sotabancos y viéndose libres los habitantes de los pisos principales.

Sin embargo, la división administrativa y social de las ciudades había quedado sancionada por las autoridades que debían hacer frente al aumento de población derivado de las avalanchas inmigratorias que acudían a una ciudad en proceso de industrialización. Por eso el sistema de casas «mixtas» muy pronto quedó obsoleto ante las nuevas necesidades urbanas.

En paralelo a estas modificaciones urbanísticas, puede identificarse en la mayoría de las ciudades industriales y en proceso de crecimiento urbano una política de expropiación y demolición de viviendas insalubres. Esta demolición de casas e, incluso, de barrios enteros tiene que ver no solo con las condiciones de hacinamiento en el interior de los inmuebles, sino también con las dificultades de luz y ventilación que, debido a la estrechez de las calles y a la altura de los edificios, presentaban algunas de las barriadas más insalubres. Pero conviene no llamarse a engaño, las reformas urbanísticas de finales del siglo XIX y comienzos del XX en las principales capitales europeas pretenden dar respuesta a otra serie de cuestiones no estrictamente sanitarias. Es obvio que tales reformas urbanísticas proporcionaban aire, luz y, por consiguiente, higiene a barriadas enteras; pero no es menos cierto que tales reformas urbanísticas pretendieron también hacer frente a determinadas crisis del mercado de trabajo, una forma, en definitiva, de que los ayuntamientos de las grandes ciudades habilitaran mecanismos de emergencias ante la retracción de la oferta privada. Pero además, en las grandes avenidas se articulaba un nuevo e importante escenario económico y de consumo, como el representado por las distintas sociedades mercantiles que instalaron sus sedes en suntuosos edificios, así como los hoteles y comercios de lujo, los grandes almacenes o las flamantes salas de cinematógrafo. En definitiva, un

---

19 E. Repllés, *El obrero en la sociedad*, Madrid, Litográfica de los Huérfanos.

reajuste de los usos económicos y residenciales en la ciudad que se adjunta y responde con exactitud a lo que algunos autores han definido como «mito urbano», esto es, «un elemento de referencia colectiva que, desde el seno de los sistemas discursivos desarrollados por los poderes públicos (o privados), establece una causalidad directa entre morfologías espaciales y las prácticas de los agentes sociales».<sup>20</sup>

En cualquier caso, y aunque los intereses económicos siempre están presentes, el eje de las medidas higienistas individuales es, como hemos visto, la modificación de las costumbres, su moralización y su asimilación a las normas y valores hegemónicos. Este planteamiento no solo permite la negación de las causas sociales del enfermar, sino que exonera de cualquier intervención sobre la organización socioeconómica, poniendo el acento en la responsabilidad del propio individuo ante su salud y su enfermedad, que, en casos extremos, llegará a culpabilizar a la víctima de sus propias desgracias. Toda una «ideología de la salud» surgida, como estamos viendo, desde los mismos inicios del liberalismo y que se irá afianzando hasta formar parte de un complejo entramado de regulación social que ha llegado hasta nuestros días.

## La individualización de los problemas de salud

El individualismo aparece como la base fundamental de una «ideología de la salud» que, traducida en discursos, a veces bienintencionados pero siempre reduccionistas, como el de los estilos de vida, tienden a responsabilizar al sujeto de su propio estado de salud. Es obvio que, si se admiten como únicas y fundamentales las causalidades individuales, no habrá nunca problema para aceptar acríticamente una intervención sobre el individuo (a fuerza de prevención conductista y clínica curativa) que evite la necesidad de intervenir sobre el ambiente económico y político.

Hacer al individuo «culpable» de su propia enfermedad es uno de los elementos claves de esta estrategia, que pone un especial énfasis en la respuesta terapéutica individual y en la «responsabilidad» de cada sujeto en la

---

20 D. Dagnuad, *Le mythe de la qualité de la vie et la politique urbaine en France*, París, 1976.

conservación de su salud. Se trata, sin duda, de un viejo debate: la «falta de previsión» del proletariado, sus malos hábitos, sus «vicios», su degeneración física y moral, etcétera, fueron, tal y como acabamos de ver, argumentos habitualmente esgrimidos por la burguesía liberal del siglo XIX para responsabilizar a la clase trabajadora de sus desgracias, de su miseria y de sus enfermedades. Gran parte de estos criterios son ahora retomados, reafirmando un planteamiento ideológico que establece «la individualización de una causalidad colectiva que, por su misma naturaleza, hubiese requerido una respuesta colectiva».<sup>21</sup>

Giovanni Berlinguer ha analizado, en mi opinión, con notable acierto, el alcance del *victim blaming* como categoría sociológica. Por un lado, la censura a la víctima ocupa un lugar de privilegio entre las causas complejas de las patologías sociales, de modo que un cierto componente de voluntariedad individual en la etiología de algunas enfermedades (alcoholismo y cirrosis, drogodependencia y sida, etcétera) permite descartar factores sociales o económicos, evitando así «castigar a productores y traficantes o afrontar las causas del malestar juvenil».<sup>22</sup>

Por otro lado, la insistencia en que la enfermedad se reduce a un problema individual viene a justificar, en aras de un mayor beneficio, la falta de inversión en seguridad e higiene en el trabajo o en saneamiento ambiental. Finalmente, la culpabilización o censura a la víctima (el *victim blaming* en la literatura sajona) responde cada vez con mayor claridad a la alarma por los altos costos de la asistencia sanitaria y por el absentismo laboral debido a enfermedad común. Numerosas empresas ofrecen premios e imponen sanciones a sus trabajadores en función del cuidado que estos pongan en conservar su propia salud; pero, sin duda, lo más llamativo es el establecimiento de prioridades terapéuticas que penalizan a los enfermos «más culpables». Por ejemplo, en determinados hospitales de Estados Unidos, el trasplante hepático a enfermos alcohólicos ocupa, en la lista de prioridades, un lugar muy por debajo de otras patologías como la hepatitis. Con todo, el ejemplo más evidente de este tipo de actuaciones se está dando en relación con la «censura al fumador»: las campañas de prevención destinadas a disminuir el consumo de tabaco se han visto

---

21 V. Navarro, *La medicina bajo el capitalismo*, Barcelona, Crítica, 1978.

22 G. Berlinguer, *Storia e politica della salute*, Milán, Franco Angeli, 1991, p. 19.

superadas por una especie de «cruzada» social contra la figura del fumador. En algunos países, como el Reino Unido, han sido noticia situaciones en las que pacientes con patologías relacionadas con el tabaco han encontrado impedimentos para recibir tratamientos específicos en tanto no abandonaran su hábito.

Quede claro que en ningún momento estoy minimizando el papel que corresponde a la promoción de la salud, a la educación para la salud, etcétera, en la atención integral de esta. En ningún momento discutiré que los cambios en los hábitos alimentarios o la disminución del consumo de alcohol y tabaco tienen un papel real en la disminución de las enfermedades cardiovasculares o que el consumo de tabaco tiene una relación directa con diversas patologías respiratorias, pero, en tanto que remiten a prácticas culturales y son expresión polimorfa tanto de riesgos psicológicos como de modelos de producción y consumo, el problema no puede reducirse a la simple «voluntad» y responsabilidad del sujeto para practicar unos hábitos de vida saludables.<sup>23</sup>

Sin embargo, son muchas las patologías —no necesariamente ligadas a la voluntariedad del sujeto, como el consumo de alcohol, tabaco o drogas— que han acabado incluidas en esta dinámica. Entre los ejemplos que más comúnmente se citan podemos destacar estos: 1) las enfermedades psicosomáticas, que no son sino una consecuencia de la alienación del individuo en la sociedad y de su falta de control sobre sí mismo, sobre su trabajo, sobre las instituciones, etcétera; 2) las enfermedades laborales, cuyas causas obedecen en gran medida al control del proceso laboral por parte del capital y no del trabajo, lo que prioriza el beneficio frente a la seguridad o la satisfacción del obrero; 3) el cáncer, muchas de cuyas formas están determinadas por condiciones ambientales nocivas que explican su mayor morbi-mortalidad entre trabajadores y habitantes de barrios industrializados. La lista podría ampliarse a un número abultado de enfermedades crónicas, entre las que las cardiovasculares, el sida o las drogodependencias ocuparían un lugar destacado. En cualquiera de estos casos, se tiende a ignorar los factores socioeconómicos y se insiste en que son pro-

---

23 M. I. del Cura y R. Huertas, «Estilos de vida y salud pública: análisis de una estrategia sanitaria», en L. Montiel y M. I. Porras (coords.), *De la responsabilidad individual a la culpabilización de la víctima. El papel del paciente en la prevención de la enfermedad*, Madrid, Doce Calles, 1997, pp. 241-252.



blemas individuales de sujetos «desadaptados», de trabajadores «poco responsables» o de ciudadanos que «no se cuidan».

Basándose en estas premisas, una de las políticas sanitarias estatales más activas en los últimos tiempos ha consistido en desarrollar programas sanitarios (de educación para la salud, por ejemplo) encaminados a introducir, mediante la propaganda, cambios en los comportamientos individuales. Se trata de un planteamiento técnicamente aceptado por los especialistas y asumido políticamente por los responsables de la administración sanitaria; pero que, si es considerado aisladamente, supone no solo un grave alejamiento de una concepción integral de la salud individual y colectiva, sino, además, una trampa ideológica y una estrategia de dominación.

## Estilos de vida y promoción de la salud

El concepto *estilos de vida*, tan utilizado en los programas de prevención y promoción de la salud, resulta en muchas ocasiones equívoco y contradictorio.

Cabe entender *estilos de vida* como hábitos de comportamiento individual que suelen incluir seis problemas concretos: tabaco, ejercicio físico, integración social, alcohol, drogas y alimentación. Conviene acotar adecuadamente tal concepto, porque no se trata aquí de arremeter contra cuestiones demostradas —es evidente que el tabaco o la ingesta excesiva de alcohol perjudican la salud—, sino de criticar la utilización ideológica que, en ocasiones, puede hacerse de los «hábitos saludables».

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reconocía, ya en 1982, que «el término estilos de vida se usa a menudo volublemente y sin definirlo. Es un término que a menudo se refiere a la conducta individual asociada (o que se cree asociada) con determinadas consecuencias para la salud, pero el término puede usarse también para indicar estilos de vida o valores de grupos, una colección de pautas de conducta que pueden influir en la salud».

Llama la atención el hecho de que la OMS siempre haya tenido buen cuidado en limitar el concepto y en enmarcarlo en estrategias más amplias. Así, por ejemplo, insiste en que la promoción de la salud «abar-

ca el fenómeno de los estilos de vida y de otros factores sociales, económicos, ambientales y personales que favorecen la salud». De igual modo, en la I Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud, reunida en Ottawa el 21 de noviembre de 1986 y que dio lugar a la llamada Carta de Ottawa, el «desarrollo de habilidades personales» para preservar la salud individual y colectiva era tan solo uno de los cinco puntos en los que debía basarse la «acción de promoción de la salud», junto con el establecimiento de una «política de vida saludable» (legislación, medidas fiscales, políticas económicas y fiscales que favorecieran la equidad y otros factores); la creación de ambientes favorables; el refuerzo de la acción comunitaria y la reorientación de los servicios sanitarios.

A pesar de las cautelas de la OMS y de insistir en que la salud debe considerarse «como un recurso para la vida diaria, no como un objetivo en la vida», lo cierto es que la ambigüedad conceptual y la sobrevaloración de los «estilos de vida» ha conducido a excesos que, por un lado, han vaciado de contenido la estrategia de Salud para Todos —cuyos objetivos se centraban en la superación de las desigualdades—, y, por otro, han contribuido a la construcción de una «ideología de la salud», netamente individualizada e individualista. La propia OMS es consciente de este peligro cuando afirma que «los programas de promoción de la salud que se centran en el cambio de los estilos de vida individuales pueden terminar echando la culpa a la víctima si se ignora el contexto estructural de conducta sanitaria, sobre todo los factores socio-económicos, políticos y ambientales en el origen o refuerzo de la conducta».

Con palabras más elocuentes, pero recogiendo en el fondo la misma inquietud, Hernán San Martín asegura que «la mala salud de los grupos pobres de la población, tanto de los países desarrollados como de los menos desarrollados, no se produce por comportamientos errados, como lo pretenden las teorías comportamentales, sino por la desigual distribución del poder político, económico y social en las sociedades de clases [...]. La mayoría, si no todos los problemas de salud de los seres humanos actuales son de naturaleza política y económica y su evolución es política y económica y no solo técnica y administrativa».<sup>24</sup>

---

24 H. San Martín, *Crisis mundial de la salud. Problemas actuales de planificación, organización y gestión de los servicios de salud*, Madrid, Ciencia, 1985.

Sin embargo, a pesar de las advertencias de la OMS y de autores comprometidos con un enfoque «social» de la salud, lo cierto es que, en los últimos tiempos, son pocas las oportunidades que se dan a este tipo de concepciones.

Como acabamos de ver, la lectura reduccionista y la tergiversación de la noción *estilos de vida* ha contribuido, de manera sobresaliente, a desarrollar una concepción individualista de la salud de consecuencias innegables desde el punto de vista ideológico y cultural.

La contradicción resulta evidente. Una sociedad regida por la competitividad, la insolidaridad y el mercado no puede garantizar el «bienestar» de los ciudadanos, por mucho que se empeñe en «promocionar» su salud. Los consejos sanitarios para que, en un nivel individual, eliminemos hábitos nocivos y llevemos un estilo de vida considerado sano contrasta fuertemente con incitaciones al consumo nada saludables o, directamente, con la degradación de las condiciones de vida. Cabría preguntarse con André Gorz ¿cómo es posible que las asociaciones de médicos no se constituyan en abogados públicos de la higiene alimentaria y en acusadores públicos de la quimización abusiva de la alimentación, de la agricultura y de la ganadería? Cabría responderse, como hace este autor, que «la medicina ignora la necesidad de la urgencia social [...]. En su lucha contra las causas de la enfermedad no quiere conocer más que aquellas que el médico puede atacar en el organismo individual, sin remitirse a determinaciones sociales, económicas ni culturales».<sup>25</sup>

El problema, sin embargo, es mucho más complejo, pues no se trata de reclamar simplemente profesionales conscientes y sensibles a los problemas sociales. La medicina —la medicina curativa— se convierte frecuentemente, es cierto, en cómoda coartada de múltiples contradicciones, pero ni las críticas ni las soluciones «sectoriales» son suficientes. El modelo socioeconómico en su conjunto marca unas pautas que no conviene olvidar. Si a lo largo del siglo XX se ha producido una mejora objetiva de las condiciones de salud de los países industrializados desarrollados, no se puede dejar de constatar como, en los últimos tiempos, nuevas tecnologías y nuevas formas de marginación, a las que las crisis económicas no han sido ajenas, azotan con fuerza la sociedad actual. La llamada sociedad de

---

25 A. Gord, «La medicina contra la salud», *El Viejo Topo*, n.º 5, extra (1976), pp. 4-10.

los tres tercios, el paro estructural que el triunfante neoliberalismo considera inevitable para el desarrollo de la sociedad posindustrial, pone en evidencia no pocas contradicciones. Si tener un trabajo estable se convierte en un privilegio, la salud puede resultar, incluso, un signo externo de éxito. Los parados y los «nuevos pobres» pasan a engrosar un «ejército de reserva» que se diferencia cada vez menos del concepto de lumpenproletariado. La diferencia con respecto a épocas anteriores es que la concepción de «ejército de reserva» implicaba la posibilidad, en un momento dado, de que sus miembros pasasen a ser trabajadores activos. Sin embargo, la negación de la posibilidad del pleno empleo y, por tanto, la aceptación de un paro estructural permanente, establece obligatoriamente *ghettos* de subsistencia donde afloran la marginalidad, la drogadicción y la delincuencia, pero donde reaparecen también enfermedades que se creían controladas, como la tuberculosis, la sífilis, la fiebre tifoidea, las toxiinfecciones alimentarias, etcétera.

La trampa ideológica queda así perfectamente tendida. La concepción individualista de la salud no solo permite, como hemos visto, ignorar las causas sociales del enfermar, sino que, además, se sitúa en unas coordenadas ético-estéticas enormemente conservadoras y clasistas, por cuanto el cuidado de la salud y el culto al cuerpo —salud y belleza— se convierten en rasgos diferenciadores y definitorios de la clase dominante.

# ESCUELA, HIGIENE Y SEXUALIDAD INFANTIL

---

*José Benito Seoane Cegarra*  
(Profesor de Filosofía)

## La mirada genealógica

El análisis de ciertas problemáticas educativas actuales a través de la «mirada genealógica» permite establecer sus límites y condiciones históricas de posibilidad, contribuye a cuestionar el supuesto carácter «natural» o ahistórico de las categorías que emplea.<sup>1</sup> En la construcción paciente y rigurosa de los «talleres históricos» que configuraron estas categorías, podemos comprender las prácticas y discursos actuales de la escuela poniéndola en relación con sus contrastes, desplazamientos y filiaciones con el pasado. Se trataría de contribuir, junto con tantos otros, a ayudar a resquebrajar algunas certezas o tópicos sobre los que se apoyan nuestro saber, nuestras prácticas educativas. Esta «mirada genealógica» permite *politizar* el análisis histórico: intenta recuperar la memoria de los conflictos, de las luchas y estrategias que configuraron, en un momento determinado, algunas problemáticas actuales; ayuda asimismo a trazar las formas

---

1 M. Foucault, «Nietzsche, la genealogía y la historia», en M. Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979. Para una mirada genealógica sobre la moral sexual en España, véase F. Vázquez y A. Moreno, *Sexo y razón*, Madrid, Akal Universitaria, 1997.

de lucha adecuadas frente a estos problemas a través de la memoria de las resistencias locales y la revisión de las categorías del conocimiento instituido (de las mismas nociones de «escuela» e «infancia», de sus condiciones de formación y de sus transformaciones); contribuye, por último, a romper con las barreras de las disciplinas, a formar comunidades científicas críticas que permitan ir más allá de visiones demasiado sectoriales.

Un ámbito todavía polémico en la enseñanza actual es el de la educación sexual, que ha estado históricamente, y continúa estando, particularmente abierta a la intervención médico-higienista en el medio escolar (en alianza o conflicto con la norma moral-religiosa; y más tarde, con la psicológica, competidora en el cuidado de las almas). Todavía hoy, la *norma médica*, bajo su aparente manto de «naturalidad» y «espontaneidad», sigue constituyendo uno de los fundamentos de la educación para la salud y la educación afectivo-sexual de nuestros currículos escolares.<sup>2</sup> Estas perspectivas *esencialistas* suelen eludir la dimensión social e histórica, y con ello, el análisis político y su capacidad de transformación crítica. Ha existido en nuestra cultura un largo y complejo proceso en torno a la *búsqueda de un lenguaje apropiado* con el que instruir sexualmente a la infancia: un lenguaje científico y neutral que debería preservar el «normal desarrollo» de los «instintos» en el niño. Este proceso refleja los orígenes históricoculturales de la demanda actual sobre educación sexual, impulsada como posible freno a periódicas amenazas, activada periódicamente desde campañas de salud (contra los embarazos adolescentes o las enfermedades de transmisión sexual) o cuestionada como supuesta amenaza a la «inocencia» infantil (por considerar pornográfico cualquier discurso explícito sobre sexualidad). A pesar de que, a partir de los años ochenta, la educación sexual entró en el currículo de las escuelas de la mayoría de los países desarrollados, esta sigue convirtiéndose en ocasiones en motivo de debate ideológi-

---

2 Bajo la pretensión de hablar con «naturalidad» y «falta de inhibiciones» de nuestra sexualidad se nos invita a olvidar la genealogía, la conformación histórica de nuestras conductas. Un olvido que también practican los enfoques constructivistas de las nuevas pedagogías psicológicas que proponen al alumnado un aprendizaje constructivo de «sus propios valores», que deben saber diferenciar de las «imposiciones sociales» (lo que refleja una pobre noción de lo social). Una «educación para la autonomía» —que responde a los intereses y expectativas de las nuevas clases medias— y que no sabe cómo articular lo social y su memoria. Véase Julia Varela, «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo», en J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetividad*, Madrid, La Piqueta, 1995, pp. 155-192.

co. Parece ser una materia especialmente sensible a la dificultad de establecer un programa aceptado socialmente y que cuente con la autorización de cierto sector de familias; sensible también a la diferenciación entre hechos y valores, a la necesidad de legitimar expertos en los que reconocer una fuente apropiada de autoridad científica y social (médicos, maestros, psicólogos, sexólogos, etcétera).<sup>3</sup>

En la genealogía de las campañas de salud dirigidas al encauzamiento del «instinto» en los escolares, se nos plantean un amplio abanico de interrogantes: ¿qué papel tuvieron la escuela y el profesorado en la estrategia de medicalización de la población que desplegó la biopolítica liberal desde mediados del siglo XVIII?, ¿qué tipo de resistencias o apoyos desplegaron familias, alumnado y profesorado en relación con los programas de higiene o salud que tuvieron como objetivo la escuela?, ¿qué función desempeñaron las variables de clase social, género o edad en estas estrategias?, ¿cuáles fueron las causas y los efectos del pánico moral antimasturbatorio extendido por el saber médico-higienista desde mediados del siglo XVIII y que ha marcado el curso de la sexualidad occidental?, ¿cómo se ha configurado en nuestra cultura la necesidad de una ciencia y una pedagogía del sexo, que han intentado conformar nuestra subjetividad a partir de un variable catálogo de «identidades sexuales»?; ¿cómo surgió en Occidente esa intensa interrogación del mundo adulto sobre el sexo infantil, y sus peligros, periódicamente reactivados en épocas de crisis social?, ¿cómo se pasó del aprendizaje empírico de la vida rural a la institucionalización de una educación sexual colectiva?, ¿por qué la seriedad de este lenguaje biomédico, supuestamente neutral, se utilizó para intentar descalificar otros tipos de saberes o iniciaciones profanas adquiridos fuera del control familiar o escolar (compañeros, lecturas, seducción adulta, la calle, etcétera)?; ¿cuáles han sido las conexiones y conflictos de la estrategia médico-higienista con otros ámbitos expertos como el pedagógico o el psicológico; o con otros ámbitos de iniciación, como el confesionario, el taller o el inter-

---

3 En la presentación de unos cuadernos sobre educación sexual para alumnado de ESO, el consejero de Educación de la Junta de Andalucía reconoció que, aunque «rígorosamente científico», este material podía provocar «aprensión» y tener «detractores» entre algunos padres. Por ello, explicó que antes de su introducción progresiva en los colegios se pediría el visto bueno del claustro de profesores del centro y de su consejo escolar, con presencia de padres y alumnos (*El País*, 17 de noviembre de 1999). Difícilmente podemos imaginar lo mismo en otra materia del currículo.

nado? A través del análisis de estos saberes expertos, sus prácticas y sus propuestas normativas, bajo sus contradicciones y desplazamientos, intentaremos observar las huellas y rastros de los que quedaron atrapados en estas redes de saber y poder, las resistencias que elaboraron, la reapropiación o resignificación que hicieron de las categorías con las que les pretendieron clasificar o estigmatizar.

Para contextualizar estas cuestiones, intentaremos trazar el cambiante marco general de las conexiones entre escuela e higiene, que ha permitido el despliegue en el medio escolar de todo tipo de campañas de salud (nos detendremos en aquellas relacionadas con el ámbito de la educación o higiene sexual). Partiremos, a mediados del siglo XVIII, del ámbito de la medicina doméstica, en cuya divulgación entre los sectores populares y rurales fue solicitada la participación del profesorado. Analizaremos el papel de la escuela durante el siglo XIX en los programas higienistas contra el «vicio escolar» del joven colegial y contra el «abandono» de la infancia obrera. Señalaremos cómo con el agravamiento de la *cuestión obrera* y el acceso de las clases populares a la escuela primaria, maestras y maestros fueron llamados a implicarse desde las últimas décadas del siglo XIX en el desarrollo de la higiene escolar (a través del registro antropométrico de los escolares y la detección de posibles *anormales* en el marco de una pedagogía científica). Esbozaremos cómo, a comienzos del siglo XX, en el contexto de la crisis regeneracionista, el profesorado fue considerado un agente clave en la campaña eugenésica y sexológica que debía preservar a la infancia amenazada de la crisis civilizatoria que algunos sectores publicitaban y que conducía supuestamente a la decadencia nacional. Junto a esta «infancia en peligro» surgió una «infancia peligrosa» (la infancia *anormal* y delincuente), inadaptada o rebelde al ritmo uniforme de la escuela, y en torno a la cual médicos y maestros establecieron también fuertes alianzas. Es precisamente en la configuración de la higiene escolar, durante los años finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, donde se han situado los orígenes de la educación para la salud, y donde veremos que apareció una de las primeras propuestas de una instrucción sexual formal en la escuela. Otras propuestas surgieron en ámbitos afines, como la eugenesia y la educación de la infancia *anormal*, pero en la práctica, a pesar de la introducción de la fisiología y la higiene en el currículo de la enseñanza secundaria desde mediados del siglo XIX, muchos testimonios reflejaron su inoperancia.



## El biomaestro

Nuestro «taller histórico» arranca a mediados del siglo XVIII, cuando se inició el proceso de configuración de una nueva forma de poder, la biopolítica, diseñada para el gobierno de las poblaciones, para regular y conducir sus procesos vitales.<sup>4</sup> Especialmente los gobiernos liberales vieron la necesidad de gestionar el crecimiento, la fortaleza, la movilidad de las poblaciones urbanas, de administrar sus recursos, encauzar su conflictividad en el marco de las cambiantes transformaciones económicas y sociales. En esta nueva técnica de gobierno, que se superpuso al viejo poder disciplinario, tuvo un papel destacado el saber médico: «gobernar es higienizar», afirmaban. Así, los gobiernos liberales ensayaron la reestructuración del viejo aparato asistencial, aumentando la competencia de los médicos frente a los eclesiásticos. El poder médico se extendió en principio a ayuntamientos y diputaciones (y solo más tarde, a las agencias estatales). Frente a moralistas, teólogos o legisladores, los nuevos expertos médicos se presentaron como agentes legítimos dotados de un conocimiento fundado en la ciencia, enfrentados a lo que denunciaron como supersticiones y prejuicios de los saberes populares y la moral religiosa. Se fue desplegando así una estrategia de medicalización en la que no solo participaron los profesionales médicos, sino también otros agentes con metas muy diversas (pedagogos, urbanistas, jueces...) y distintos emplazamientos (escuela, fábricas, sistema penal...). Pedagogos e higienistas constituyeron dos grupos muy activos, líderes del desarrollo de una acción regeneradora que, interviniendo sobre las familias, pretendían fortalecer el cuerpo y legitimar los hábitos y valores de las nuevas elites urbanas a las que representaban; por el contrario, se condenaron como «antihigiénicas» (o como «inmorales», venía a ser lo mismo) las formas de vida de las clases trabajadoras. La opinión médica experta fue requerida por jueces, urbanistas, arquitectos, legisladores o maestros. Con estos últimos establecieron alianzas y surgieron conflictos, pues la escuela, junto con la familia, fueron dos lugares privilegiados de intervención del higienismo médico.<sup>5</sup>

---

4 Véase F. Vázquez, *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*, Madrid, Akal, 2007.

5 Con la aparición de la higiene escolar dentro del nuevo complejo tutelar apoyado por la medicina y la psicología, surgió el rol del «biomaestro», que ya no actuaba solo como instructor mecánico o ejemplo moral, sino que empieza a atribuirsele entonces un papel

Medicina y educación se convirtieron, pues, desde el siglo XVIII en herramientas básicas para vigorizar la nación. La salud empezó a afrontarse como un medio para acrecentar la calidad y cantidad de la población, elemento necesario para la riqueza de las naciones. Algunos ámbitos de preocupaciones fueron el de aminorar la mortalidad infantil (a través de la salud de los niños expósitos, la lactancia mercenaria y la actuación contra la viruela), atender a la salubridad del medio urbano (haciendo de los edificios —la escuela entre ellos— y su distribución un asunto médico) o la «higiene de la procreación». Esta última abarcaba, en el modelo de «política médica» alemán, el control de los enlaces matrimoniales, la prevención de enfermedades venéreas, la educación de la juventud y el control gubernativo de los masturbadores; pero, en el caso español, estas cuestiones no constituyeron un asunto político de gobierno, sino que cayeron más del lado de la medicina doméstica, género introducido en España en el último tercio del siglo XVIII.

En el proceso de apertura y divulgación del saber médico durante el siglo XIX, los maestros ya fueron señalados —en los tratados de medicina doméstica— como auxiliares y colaboradores que podrían suplir la falta de médicos en las zonas rurales y sectores populares a través de la aplicación de algunos preceptos higiénicos. Junto a las autoridades del lugar y los párrocos, los maestros eran elegidos para enfrentarse a la ignorancia, la superstición o la charlatanería, tan denunciadas en la prensa médica española del siglo XIX.<sup>6</sup> A pesar de ello, en estos tratados se defendía la educación doméstica frente a la instrucción colectiva, pues en la escuela, se denunciaba, «falta ejercicio y diversión, existe peligro de contagio y afeminamiento».<sup>7</sup> En sus páginas también se incluyeron algunos consejos, destinados a los padres, sobre el vestido, el onanismo, la lactancia y el sueño

---

educativo integral, colaborador en el desarrollo de estrategias regeneracionistas dirigidas al fortalecimiento de la nación (o *la raza*). Se trataba de contribuir a la producción de una población sana y útil, previniéndola de los riesgos que estadísticamente afectaban a sus procesos vitales (con especial fuerza a las «clases peligrosas»). Véase David Jones, «La genealogía del profesor urbano», en S. J. Ball, *Foucault y la educación*, Morata, Madrid, 1993, pp. 61-80.

6 A. Albarracín Teulón, «Intrusos, charlatanes, secretistas y curanderos», *Asclepio*, vol. XXIV, 1972, pp. 332-366.

7 W. Buchan, *Medicina doméstica o tratado completo del método de precaver y curar las enfermedades con el régimen y medicinas simples y un apéndice que contiene la farmacopea necesaria para el uso particular*, Madrid, Imp. de Álvarez, 1818, pp. 20-21.

de los niños. Respecto al onanismo, algunos autores reprodujeron en un principio los argumentos de S. A. Tissot (*L'Onanisme*, 1760), médico suizo que introdujo, desde el ámbito experto y académico, la masturbación en el ámbito de la enfermedad; incluso diseñaron ingeniosos remedios preventivos, como «unos calzoncillos de natación con una bolita de alcanfor en el perineo»;<sup>8</sup> pero más tarde se recelaría de lo que se consideraron «exageraciones», aunque, se añadía, infundiera «un saludable espanto entre los jóvenes viciosos».<sup>9</sup>

Si en la pastoral cristiana el onanismo era percibido como la falta moral que representaba la derrota de la voluntad, la estrategia de medicalización del dispositivo de sexualidad lo convirtió en la causa de una lenta y silenciosa degradación física y de rechazo social. Fue precisamente la universalidad y frecuencia de la práctica onanista la que permitió utilizarla para extender mejor el dispositivo de medicalización que empezaba a desplegar la biopolítica liberal y que tomó inicialmente como agentes de transmisión a las familias (especialmente las de las nuevas elites urbanas). Se produjo, así, una estrategia de *normalización* en la que la prohibición y represión de estas prácticas (conscientes de su ineficacia y resistencias) no debe ocultarnos la contraimagen que fue diseñando de la infancia ideal: el niño saludable, sociable, activo, atento y dócil, frente al onanista tímido, ocioso, distraído, rebelde, frágil y precoz. El autocontrol, la capacidad de gobernarse a sí mismo (y a los otros) debía constituir el *habitus* corporal específico de la nuevas elites urbanas; y lo intentaron conseguir inoculando al cuerpo social supuestas alarmas en torno a la sexualidad y la salud de los individuos: unas amenazas que atacaban los fundamentos de la dominación de clase y de género y que permitían, pese a los riesgos de contagiar lo que pretendían inocular, fortalecer el cuerpo y la voluntad, vencer los peligros del «afeminamiento» o la pérdida de autodominio necesario para gobernar a las clases inferiores y ser respetado.<sup>10</sup> Así, el necesario «fra-

---

8 Doctor. Raspail, *Manual de la salud o medicina y farmacia doméstica*, Barcelona, Mayal, 1852 (7.<sup>a</sup> ed.), p. 269.

9 J. Rengade, *La vida normal y la salud*, Barcelona, Montaner y Simón, 1886, p. 35.

10 Respecto al sexo femenino, el onanismo se convirtió en etapa o refuerzo causal de un tipo de delirio: la ninfomanía (J. M. Goulemot, «Fureurs utérines», *Dix-Huitième Siècle*, n.º 12, París, Garnier Frères, 1980). También se denunció un tipo de masturbación, la clitoridiana, que parecía virilizar a la mujer, conduciendo a la temida confusión de los sexos. Para evitarlo, se debatió sobre la eficacia de la clitoridectomía, cuya defensa o rechazo estaba ligado a las conexiones entre placer y reproducción.

caso» de este encarnizamiento con el tenue placer de la masturbación, el curioso juego de incitar a descubrir lo que antes se ha obligado a esconder, a convertir en secreto, serviría, no obstante, para el desarrollo de nuevas tecnologías de poder y saber sobre el cuerpo y la psique de la infancia, la producción de una densa red de observación, clasificación y educación (o corrección) de la infancia en el ámbito familiar y escolar.

## La infancia onanista y precoz en los tratados de higiene

Desde mediados del siglo XIX se extendió en España otra forma de divulgación médica, esta dirigida a un público experto: los tratados de higiene. Con una instrucción razonada y conectada con los principios de la fisiología, la química y la historia natural, la higiene fue evolucionando como una rama preventiva de la ciencia médica. Desde su consolidación e institucionalización a mediados del siglo XIX (tras el retorno de algunos médicos liberales exiliados) hasta finales de siglo, la higiene española no supo liberarse de sus aditamentos morales burgueses y católicos, muy explícitos en una primera etapa.<sup>11</sup> Dentro de la clásica división entre higiene pública e higiene privada, fue en esta última donde generalmente se desarrollaron los debates teóricos acerca de la sexualidad infantil y el onanismo, debido quizás a que se mantenía en los límites de la intervención médico-familiar, fuera de la intervención gubernamental. Así, los higienistas intentaron establecer las etapas en el «desarrollo moral» de la infancia, determinando el desenvolvimiento de los «instintos morales» para así orientar su educación. En general, la manifestación del onanismo (considerado como vicio o enfermedad, tanto parecía valer en ocasiones un término como otro) se solía establecer en la adolescencia o la juventud. Pero este «normal» desarrollo moral podía verse acelerado en situaciones como las excitaciones que la vida urbana producía en los sentidos (frente a la idealización de la crianza en el campo), los climas cálidos (lo que reproducía los estereotipos sexo-raciales que conectaban la exuberancia de la naturaleza con la precocidad y promiscuidad de los salvajes) o la vida sedentaria de los trabajos intelectuales (que sobrecargaba la imaginación y la excitabilidad nerviosa).

---

11 J. Casco Solís, «La higiene sexual en el proceso de institucionalización de la sanidad pública española», *Asclepio*, LXII, II, 1990, pp. 223-252.

Más tarde, en el ámbito de la higiene pública, desde finales del siglo XIX, y en conexión con el agravamiento de la *cuestión social*, apareció también la preocupación por la degradación física y moral de los niños obreros por las condiciones de trabajo y el abandono familiar. La mezcla de sexos y edades en los talleres, las conversaciones demasiado libres o la seducción y explotación adulta podían producir en estos niños una temprana precocidad.<sup>12</sup> La higiene se orientó entonces hacia la integración de las clases trabajadoras, sus comportamientos y modos de vida, en un modelo de salud políticamente preventivo y que se presentaba como científicamente neutral, un modelo que conectaba estrechamente el saneamiento físico de las condiciones de vida de las clases laborales con el saneamiento moral.

La variable del género también fue un condicionante importante a la hora de establecer preceptos higiénicos. A partir de la pubertad se establecía una marcada separación en las reglas higiénicas entre el hombre y la mujer. Este dimorfismo sexual, esta peculiaridad física y moral de la mujer, parecía venir determinada por un órgano, el útero, irreductible a la analogía con los genitales masculinos, seno de la procreación, y conectado a dos enfermedades específicas de la mujer: la ninfomanía (o «furor uterino») y la histeria.<sup>13</sup> Estas supuestas dolencias fueron dos eficaces instrumentos de autocontrol biopolítico de la naciente burguesía en su defensa de un ideal de mujer procreadora y educadora. Cualquier transgresión higiénica podía suprimir la menstruación (la «exhalación uterina»), lo que podía desencadenar todas las enfermedades imaginables. Se advertía de la necesidad de vigilar la aparición de una menstruación precoz, para lo que se recomendaba evitar todo lo que pudiera excitar su sensibilidad (los bailes, teatros y demás conmociones de la vida urbana, las novelas eróticas, la masturbación, etcétera). Algunos higienistas europeos consideraron que, «debido a la forma de sus partes genitales», el onanismo era más frecuente en las niñas en la primera edad, pues cualquier causa irritativa (falta de limpieza o lombrices) podía desencadenar ese hábito pernicioso. En los niños varones, en cambio, sería más tardío, aunque más frecuente, debido a «la dis-

---

12 P. F. Monlau, *Elementos de higiene pública*, Madrid, Imp. de M. Riera, pp. 544-548.

13 Véase Fco. Vázquez García, «Ninfomanía y construcción simbólica de la femineidad (España siglos XVIII y XIX)», en Cinta Canterla (coord.), *De la Ilustración al Romanticismo: la mujer en los siglos XVIII y XIX*, Universidad de Cádiz, 1994, pp. 125-138.

posición exterior de sus órganos genitales», su educación en común (frente a la educación doméstica de las niñas, cuando la había) y «su cultivo intenso de la inteligencia».<sup>14</sup>

Pero, desde mediados del siglo XIX, los higienistas relativizaron las consecuencias físicas del onanismo, aunque no su condena moral. Criticaron la ausencia de conexiones fisiológicas con el largo catálogo de enfermedades que se le atribuían, así como el peligro de que, al exagerar las consecuencias, podía estimular el charlatanismo médico, la difusión de falsos remedios y la incredulidad de los jóvenes. Además, la alarma masturbatoria se diluyó en el campo de las perversiones adultas que desarrolló la psiquiatría del siglo XIX. La masturbación se convirtió entonces en síntoma de posibles perversiones futuras (pues la precocidad del instinto en el niño le impedía crear las «imágenes apropiadas» —del otro sexo— a las que asociar su deseo).

Los padres y los maestros, principalmente, debían ser, según los higienistas, no solo discretos vigilantes y observadores de la sexualidad de los niños, sino también sus mejores confidentes, fomentando las relaciones de intimidad y confianza. No obstante, progresivamente, la vigilancia y la búsqueda de la *confesión del hábito* fueron desplazadas por una instrucción que oscilaba entre la advertencia de las consecuencias de la masturbación y la aparición de algunos tímidos intentos de ilustración sexual. Frente a la incapacidad de muchos padres y maestros, se proponía, en ocasiones, delegar esta instrucción en la figura del médico, y, ocasionalmente, en la del sacerdote. La imagen del médico apareció en la mayor parte de los textos higienistas del siglo XIX sin desempeñar una verdadera eficacia terapéutica, siendo más bien una figura amedrentadora que atemorizaba al joven masturbador con su sola presencia o el relato de un largo catálogo de enfermedades. No obstante, los médicos irían añadiendo progresivamente a esta acción intimidatoria otros recursos: el examen de los genitales (para detectar causas orgánicas o su desarrollo prematuro debido a la masturbación), la prescripción de dietas, anafrodisíacos, análisis de orina o nuevos remedios más drásticos (mecánicos, químicos o los que empezó a proporcionar la naciente cirugía de finales del siglo XIX).

---

14 M. L. Deslandes, *Compendio de higiene pública y privada*, Gerona, 2 vols., A. Oliva, 1829-1830, p. 281; y J. B. Fonsagrives, *Tratado de higiene de la infancia*, Madrid, Lib. El Cosmos, 1887 (2.ª ed.), p. 456.

Respecto a la escuela, el discurso médico-higienista del siglo XIX heredó de la desconfianza ilustrada por los internados y colegios religiosos cierto recelo hacia la instrucción pública. Esto se reflejó en el abandono de una enseñanza, la primaria, marcada por el carácter y destino social de sus receptores: los hijos de las clases populares.<sup>15</sup> No así en la enseñanza secundaria, que marcaría la pubertad en los hijos varones de la naciente burguesía, un nuevo periodo determinado por el final de la educación doméstica y el inicio de la educación colectiva. Se advertía, no obstante, del peligro de contagio de los malos compañeros, que se añadía a los malos hábitos que ya podían traer de sus familias debido a la negligencia de algunos padres y el mal ejemplo de criados y nodrizas. La dificultad de una vigilancia colectiva en un «medio denso» como la escuela (que facilitaba la extensión del contagio de los hábitos viciosos), los trabajos demasiado prolongados de la inteligencia y la insuficiencia de ejercicio físico eran denunciados con frecuencia por los higienistas. A pesar de esta desconfianza higienista de la escuela, desde las últimas décadas del siglo XIX, los tratados de higiene empezaron a contener algún capítulo dedicado a la higiene escolar. Se intentaba así reconducir higiénicamente la escuela, un medio que se hacía ya inevitable para los intereses de las clases dominantes.

## La higiene escolar

La higiene escolar o pedagógica apareció en España en los años ochenta del siglo XIX como la aplicación de los principios higiénicos a uno de los sectores (la escuela y la infancia) que progresivamente fue diferenciando la organización sanitaria de las ciudades y sus actividades. Estos tra-

---

15 A diferencia del discurso médico antionanista (más interesado por la infancia de las elites urbanas y por el joven colegial), el discurso pedagógico, orientado a la infancia popular de la primera enseñanza, adoptó durante el siglo XIX un enfoque moralista con fuerte trasfondo religioso en el que apenas aparecieron referencias a Tissot o a la literatura médica antionanista. El saber pedagógico que se desarrolló en las escuelas normales para la formación del profesorado recogió, respecto a la moral sexual infantil, parte de las recomendaciones de la tradición higienista (mediante un lenguaje de sobreentendidos sobre los peligros del *mal* o del *vicio*, que nunca parecían concretarse), pero mantuvo cierta desconfianza en sus inicios respecto a la intromisión del médico en la escuela, y no abandonaría el recurso al sacerdote y al remedio religioso. La cuidadosa periodización y prudencia de esta enseñanza preventiva e individualizada debía estar a cargo del consejo y experiencia de personas o compañías virtuosas, aunque no eludía en ocasiones las tácticas atemorizadoras.

tados estuvieron dirigidos a un público adulto, especialmente a médicos y pedagogos. La higiene escolar se centró en un principio en el medio físico de la escuela (generalmente, en muy malas condiciones sanitarias e higiénicas en nuestro país) y el control de las enfermedades contagiosas de los escolares; pero, más tarde, con su institucionalización a principios del siglo XX, adoptó un carácter más colectivo en relación con la preocupación eugenésica y la elaboración de estudios antropométricos con los que poder elaborar estadísticas en torno al «normal» desarrollo infantil.<sup>16</sup> La creación del Ministerio de Instrucción Pública (1900) reforzó decididamente la higiene escolar (especialmente el edificio de la escuela), y la reforma de la Sanidad (1904) dio a las Juntas Municipales la capacidad de vigilar y controlar la higiene de las escuelas, a las que el inspector debía pasar una visita mensual. Por esta época, el higienismo escolar europeo se introducía sobre todo a través de revistas pedagógicas (como el *BILE*, la *Revista de Pedagogía* y *La Escuela Moderna*), aunque después de 1912, con el afianzamiento de la inspección médica escolar, la orientación se desplazaría hacia el campo médico.<sup>17</sup> En 1911 se produjo la creación legal de la inspección médico-escolar en las escuelas de primera enseñanza dependientes del Ministerio (aunque en 1913 volverá a crearse, dada la ineficacia de la anterior disposición). En el reglamento aprobado en 1915 se señalaba entre sus objetivos el examen de los edificios, el estado sanitario de alumnos y maestros, la profilaxis de las enfermedades transmisibles, la higiene de la boca, la lucha antituberculosa, la reglamentación higiénica de la enseñanza (mobiliario, libros y profilaxis de la fatiga) y de la educación física

---

16 E. Rodríguez Ocaña, «Una medicina para la infancia», en J. M.<sup>a</sup> Borrás Llop (dir.), *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*, Madrid, Fund. Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 149-171. A partir de 1886, la infancia adquirió una conceptualización autónoma y diferenciada desde el punto de vista de la salud y la enfermedad al separarse del campo de la obstetricia y la ginecología, al que había estado unida. En algunos de los nuevos manuales de pediatría aparecieron secciones dedicadas a la eugénica y la higiene escolar, a la vez que sugerían propuestas de instrucción sexual a los jóvenes de ambos sexos (doctor González Álvarez, *Tratado didáctico de enfermedades de niños y su clínica*, 2 vols., Madrid, Tip. E. Teodoro, 1903-1905 (2.<sup>a</sup> ed.); y A. Martínez Vargas, *Tratado de pediatría*, tomo 1, Barcelona, Tip. J. Vives, 1915). En cambio, otro sector de la Pediatría española (Fco. Criado Aguilar y E. Suñer y Ordóñez) mantuvo fuertes conexiones con la vieja cruzada antionianista, revitalizando la antigua alianza médico-familiar y las técnicas disciplinarias.

17 A. Terrón, «La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado», *Áreas*, n.º 20, 2000, pp. 73-94.



de los escolares (baños, cantinas escolares, ejercicio físico), etcétera. El estado sanitario de los alumnos comprendía la elaboración de hojas sanitarias y cuadernos antropopedagógicos de cada alumno, con los que se propuso formar un censo de *anormales*. Hubo, no obstante, dificultades para iniciar una estadística, pues ni los inspectores de primera enseñanza ni los médicos parecían encontrarlos en las escuelas o en las consultas. Por otro lado, a través de conferencias semanales (que incluían la higiene sexual), se pretendía que la atmósfera higiénica y moral de la escuela trascendiera fuera, proyectándose hacia la familia y la sociedad.

Existieron algunas dificultades en la puesta en práctica de la inspección médica escolar (1911) debidas, entre otras causas, a la reticencia de los municipios a hacerse cargo de una partida económica difícil de asumir, al problema de la adscripción de los facultativos a la administración escolar o sanitaria y al recelo de los maestros de una inspección ajena. Así, Pedro de Alcántara García, pedagogo y autor de uno de los primeros tratados de higiene escolar (1886), expresaba sus reservas respecto a la posible «dictadura del médico o higienista» sobre lo que consideraba «los dominios de la Pedagogía» (entre los que incluía la delimitación de los tiempos de trabajo y descanso, la distribución del número de niños por aula o el control de los materiales escolares). A pesar de su defensa de un servicio médico-higiénico en las escuelas, advertía que tendía a «levantar dentro de la escuela otro poder enfrente del maestro», por lo que propuso deslindar claramente los respectivos ámbitos de acción para evitar rivalidades. Por otro lado, en relación con la higiene de los escolares, Pedro de Alcántara proponía desterrar los castigos corporales, así como resaltaba la importancia de la educación física frente al «sentido intelectualista» que, según él, imperaba en la escuela primaria.<sup>18</sup>

En las conclusiones del I Congreso Español de Higiene Escolar (Barcelona, 1912) se señalaba que «el problema de la educación sexual debe plantearse cuanto antes en las esferas docentes de España». La disparidad de criterios de ese momento hacía necesario «un especial estudio por parte de todos, maestros, médicos y moralistas, y debe ponerse como tema preferente en el próximo Congreso».<sup>19</sup> En el congreso se había desarro-

---

18 Pedro de Alcántara García, *Tratado de higiene escolar*, Madrid, Lib. Hernando, 1886, p. 17.

llado una fuerte polémica entre los defensores de la educación moral en la castidad (que tuvieron en el jesuita Ruiz Amado a uno de sus guías) y posiciones a favor de introducir la instrucción sexual en las escuelas. Entre estas últimas destacó la propuesta del doctor Enrique Massip, director del Instituto de Higiene Escolar en Madrid. En la sección segunda del congreso, sobre higiene psíquica escolar, el doctor Massip defendió la inclusión de la educación sexual en la escuela a través de la división de una parte científica a cargo del médico escolar, y otra moral bajo la responsabilidad del maestro. Tras una educación moral preventiva en el seno de la familia, en la escuela se iniciaría, a partir de la pubertad, previo consentimiento de los padres, y de forma ocasional e individualizada, una instrucción inspirada en la fecundación de las plantas. Solo al abandonar la escuela intervendría el médico, que se centraría en las advertencias en torno a los «peligros sexuales» (las enfermedades venéreas). Este reparto de tareas afectaba en la práctica a dos aspectos educativos de la sexualidad que no estaban tan claramente diferenciados, y sobre cuyos contenidos y procedimientos existía una abierta controversia. Además, afirmaba la conveniencia de individualizar la enseñanza sexual lo más posible (para adecuarla al desarrollo de cada niño), lo que contrastaba con la uniformización que suponía la escuela.

Con la higiene escolar apareció también la problematización del espacio y el tiempo escolar. El edificio escolar debía satisfacer ciertas condiciones higiénicas de iluminación, ventilación y calefacción. Se debatió sobre su mejor emplazamiento, convenientemente alejado de las aglomeraciones y espacios ruidosos o poco higiénicos. Este aislamiento respecto de los entornos urbanos degradados exigía, en cambio, una apertura y visibilidad interior que permitiera la vigilancia y el control: «[...] se dispondrán las distintas dependencias de tal manera que el profesor pueda, desde su sitio en la clase, observar la puerta de entrada de los alumnos, la galería o el patio cubierto, el guardarropa y sobre todo los retretes».<sup>20</sup> Este modelo permitía vigilar los tránsitos y comportamientos no reglamentados, deli-

---

19 Conclusiones del Primer Congreso de Higiene Escolar, en *Pro Infancia, Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad*, Madrid, n.º 40, tomo 4, 1913, pp. 493-502.

20 Negociado de Arquitectura Escolar, *Colección de planos de escuela pública de enseñanza primaria*, Madrid, 1908, p. 1.

mitando los espacios más conflictivos. Entre estos destacaron los retretes y lavabos, donde parecían acechar las amenazas al «pudor». Por ello se propusieron distintas localizaciones y diseños, incluyendo algunas soluciones técnicas para impedir la aparición de dibujos e inscripciones en sus paredes, sobre la inclinación de los asientos de los retretes o respecto a la altura y cierre de sus puertas.<sup>21</sup> En los internados también preocupó la organización y disposición de los dormitorios, que debían facilitar la vigilancia. Una aplicación práctica fue la que relataba el doctor Tolosa Latour en el Colegio de Chamartín de la Rosa, donde «todos los alumnos duermen en distintas camarillas sin techo, cuyas puertas se pueden abrir pero no cerrar sin el auxilio del vigilante, formando un conjunto de celdas con calles laterales y central que facilitan la vigilancia».<sup>22</sup> Las exigencias arquitectónicas y de diseño del mobiliario (orientación de la fachada, color de las paredes, tipo de pavimento, disposición y diseño de los bancos escolares, etcétera) se plantearon como propuestas de profilaxis de las enfermedades escolares. Asimismo, el tiempo escolar fue objeto de intervención en torno a la necesidad de establecer hábitos de puntualidad o administrar adecuadamente los tiempos de distracción, esfuerzo físico y trabajo intelectual. A partir de 1914, la higiene escolar se incorporó en los planes de formación del profesorado, hasta 1931, cuando se desgajó en otras disciplinas: la orientación profesional, la educación sexual y la pedagogía de anormales.

Pero la higiene no se introdujo en la escuela solo desde el ámbito experto de los tratados médicos o pedagógicos, sino que, además, se había establecido pronto en el currículo de los escolares españoles. A partir de la segunda mitad del XIX, urbanidad e higiene aparecieron conjuntamente en el título de muchos tratados. Se presentaban como artes auxiliares o complementarias que permitían entender la conexión de los argumentos morales y de civilidad con los higiénicos (como, por ejemplo, las relaciones entre la postura «decente» y la correcta postura corporal). La ley Moyano de 1857 ya había introducido la enseñanza de la higiene en el currículo de la escuela primaria a través de la asignatura de «Higiene doméstica» para las niñas, reflejo quizás de la deseada alianza del médico y la mujer que

---

21 Fco. Jareño y Alarcón, *Memoria facultativa sobre los proyectos de escuelas de instrucción primaria*, Madrid, Imp. Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, 1871, pp. 50-55.

22 M. Tolosa Latour, *Un problema de higiene escolar*, Madrid, Imp. Hijos de M.G. Hernández, 1897, p. 32.

permitiera difundir una nueva ideología doméstica. Algunas de sus recomendaciones higiénicas pretendían corregir o evitar el desarrollo de las pasiones por los peligros que acarreaban para la salud: «Precaveos de toda pasión, ¡oh niñas!, porque las pasiones ofuscan la cabeza, inflaman el pecho y roen las entrañas del vientre [...]». <sup>23</sup> En relación con la educación doméstica de los niños, se mantenía la idea de una vigilancia siempre alerta sobre sus diversiones: «Preservarles de los vicios de que están libres todavía, conservando su inocencia por medio de la vigilancia [...]. Destruir de raíz sus malas inclinaciones desde el momento en que aparezcan». <sup>24</sup> Asimismo, se prevenía contra la fuerte excitabilidad de la imaginación infantil, recomendando un horario regularizado y constante de comidas, reposo y juegos. A través de la programación «científica» de las actividades, los nuevos «expertos de la infancia» intentaron «guiar y alumbrar» el amor y la disciplina maternal. A partir de 1880, en estos pequeños tratados de higiene doméstica (utilizados con frecuencia como texto de ejercicios de lectura y escritura) se introdujo oficialmente una lección preliminar de fisiología en la que se explicaban las funciones de nutrición, relación y reproducción. Respecto a esta última se limitaban a considerar su objeto: «conservar la especie». En la enseñanza secundaria, por otra parte, ya se había introducido la asignatura de «Fisiología e higiene» desde 1868 (en la primaria lo haría desde 1901), estableciendo una base científica y práctica que la desligaba de las nociones de urbanidad. También en estos pequeños manuales la función reproductiva se omitía o no alcanzaba aclaración o desarrollo, estando rodeada de abundantes consideraciones morales. Existen, además, testimonios de la supresión en la práctica, en institutos y normales, de esas ligeras nociones relativas a la reproducción.

Por último, la educación física o «gimnástica», como también se denominaba en sus inicios, estuvo muy ligada para los pedagogos de la época a la higiene, llegando a confundirse con ella. Esta disciplina, recurso de higienistas y pedagogos durante el siglo XIX para el fortalecimiento moral y físico de lo que percibieron como una infancia amenazada, solo se

---

<sup>23</sup> P. F. Monlau, *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa, para uso de las escuelas de primera enseñanza de niñas y colegios de señoritas*, Madrid, Imp. M. Ridadeneyra, 1860, p. 78.

<sup>24</sup> L. Guerra y Gifré, *Lecciones de economía y de higiene doméstica*, Barcelona, Gracia, 1889 (14.ª ed.), p. 41.

incluyó en los planes de estudio de enseñanza primaria y secundaria de forma permanente en el primer tercio del siglo XX. En la institucionalización de la educación física confluyeron intereses de índole militar, nacionalista, higiénica y pedagógica. El abuso del intelecto frente al cuidado o reparación de las fuerzas físicas se consideraba el causante de la «pobreza fisiológica que cada día embarga más a la sociedad», es decir, la vejez prematura, las «naturalezas endeblas y raquíticas» o el «afeminamiento de los jóvenes».<sup>25</sup> El ejercicio físico se propuso con frecuencia como remedio preventivo a la aparición del hábito onanista: la inmovilidad y la sobreexcitabilidad nerviosa podían despertar el «instinto dormido». A su vez, la pereza, la falta de concentración o determinadas actitudes o deformaciones corporales podían alertar la presencia del «vicio escolar».<sup>26</sup>

## Regeneracionismo, higiene y escuela

Junto a la higiene escolar, en el contexto del debate regeneracionista de comienzos del siglo XX se produjo un fuerte impulso a la pedagogía sexual desde ámbitos afines, como la sexología, la psiquiatría o la eugenesia. La preocupación demográfica y eugenésica de la crisis regeneracionista de finales del siglo XIX en España impulsó una creciente ansiedad social por la protección de la infancia. Se extendió el pánico moral en torno a los peligros de la sexualidad infantil: la promiscuidad, la «trata de blancas» y la amenaza de incesto en la infancia de las clases populares, la extensión de la pornografía, etcétera. La perversión y la seducción adulta, que desplazaron a la amenaza masturbatoria, divulgaron la imagen de una infancia amenazada. Estos pánicos morales, como en la actualidad, probablemente ocultaron otras ansiedades sociales que se extendieron entre las elites urbanas desde finales del siglo XIX y principios del XX. Los problemas que planteaban la cuestión obrera o el movimiento feminista se traducían en supuestas amenazas no solo al poder de las clases dominantes (que identificaron sus

---

25 S. López Gómez, *Manual de ejercicios gimnásticos. Para uso de los institutos y escuelas normales*, Sevilla, Imp. Gironés y Orduña, 1894, pp. 7-8. También desde proyectos de «gimnástica cristiana» como el de José Letamendi (*La gimnástica cristiana*, Barcelona, Imp. Jaime Jesús, 1876, pp. 11-17) se proponía enfrentarse al «carácter blando y degenerado» de los hombres de su tiempo.

26 En la actualidad, la educación física se ha propuesto como eje integrador de la educación afectivo-sexual y la educación para la salud.

valores de clase con los de la civilización), sino incluso al mismo cuerpo biológico de la nación (de la *raza*). El debilitamiento (afeminamiento) que provocaba la peligrosa confusión de los sexos y la extensión de los matrimonios disgénicos o de las enfermedades venéreas parecían poner en peligro la civilización. Por ello se debían adoptar medidas de promoción del matrimonio y la vida hogareña, de estímulo de la responsabilidad paterna y de la afectividad familiar (frente a domésticos y extraños), así como de asesoramiento científico de las funciones educadoras y maternas de la mujer, o del esfuerzo de la escuela por colonizar a la infancia de las clases populares.

En las primeras décadas del siglo XX se produjo una explosión discursiva en torno al sexo, reflejo de la autonomización de la esfera erótica, que se extendió en el ámbito urbano con la difusión de las técnicas anticonceptivas (que divulgaron las revistas anarquistas), el apogeo de la novela erótica y la pornografía o la eclosión de la sicalipsis. Dentro de esta proliferación discursiva se promovió un discurso científico que pretendió corregir o encauzar este proceso (con propuestas que incluyeron la ilustración sexual). Pero también desde algunos sectores de la Iglesia católica próximos a la educación popular se propusieron alternativas a la educación sexual de la infancia. Las posiciones no eran unánimes en aquella, como demostró la polémica en torno a la publicación de la obra del teólogo protestante norteamericano Sylvanus Stall (*Lo que debe saber el niño*, 1907), que reabrió el debate en España sobre la instrucción sexual. Un sector importante, encabezado por el influyente teólogo Ruiz Amado, contrapuso la educación para la castidad. En ella se reclamaba recuperar el consejo de padres y confesores, capaces de convertir la «pureza inconsciente» en los ideales de la virtud y la castidad. Esta propuesta encontraría su mejor referencia práctica en las *escuelas del Ave María*, fundadas por el sacerdote Andrés Manjón, que defendía la ignorancia del niño mientras se pudiera. Solo en la adolescencia debían ser instruidos los jóvenes por los padres en «lo preciso y nada más; lo que baste para evitar el escándalo y no sea por sí ocasión de pecado».<sup>27</sup>

---

27 A. Manjón, *El pensamiento del Ave-María. Sexta parte. Hojas coeducadoras del Ave-María*, Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1907, p. 165. Este modelo de educación de la castidad fue también defendida a comienzos del siglo XX desde el sector médico

El advenimiento de la II República permitió la introducción de algunos cambios legislativos acordes con el programa de los reformadores sexuales (ley del divorcio, supresión de la distinción jurídica entre hijos legítimos e ilegítimos, investigación obligatoria de la paternidad, abolición de la prostitución reglamentada), pero se frustraron las expectativas en el campo de la educación sexual. El proyecto de ley sobre educación sexual que había elaborado la Liga Española de Higiene (1933), a la que pertenecían la mayoría de los reformadores, es abandonado con el triunfo de la derecha ese mismo año. Tampoco el Plan Profesional de las Escuelas Normales que funcionó desde 1931 incluyó la asignatura de educación sexual (algo que criticaron muchos reformadores). Pero esto no impidió su difusión por otros medios, como colecciones editoriales, la fundación de la Liga Española para la Reforma Sexual según Bases Científicas, o nuevas revistas como *Sexus* o *Estudios*. Además, la introducción de las técnicas y conceptos psicoanalíticos en las fórmulas de la psiquiatría organicista dominante (atrapada en predisposiciones congénitas, atavismos y la herencia) posibilitó los procedimientos educativos en torno al sexo.<sup>28</sup>

La doctrina eugénica, que se divulgó en España a comienzos del siglo XX, defendió la educación sexual de los jóvenes en el propósito de la regulación científica de las futuras uniones conyugales. Pero, a diferencia del movimiento neomaltusiano anarquista (defensor de la «maternidad consciente y libre»), la mayoría de los médicos eugenistas no plantearon el tema de las técnicas anticonceptivas hasta muy tarde, con muchas reticencias y escasa divulgación.<sup>29</sup> Uno de los introductores de la eugenesia médi-

---

católico como recurso higiénico en la lucha contra la difusión de las enfermedades venéreas, o reproduciendo las viejas estrategias atemorizadoras de la cruzada antionanista (J. Rosado, *Terapéutica escolar, doméstica y social*, 3 tomos, Zaragoza, 1913, pp. 191-216). No obstante, su propuesta de una educación doméstica, gradual, adaptable a las circunstancias y carácter del muchacho, tropezaba con el problema de la «incompetencia» de los padres, por lo que recomendaban el recurso al consejo del médico y del confesor para tutelar esta instrucción.

28 Véase F. Vázquez, «Gobierno de la infancia y educación sexual (España 1900-1936)», *Cahiers Alfred Bidet. Les Violences Éducatives*, n.º 661 (1999), pp. 33-48.

29 Ya entrados los años treinta, algunos pedagogos y abogados, como Luis Huerta y Jiménez Asúa, comenzaron a plantear el problema de la natalidad como «medio de evitar males mayores como el aborto o el infanticidio», e incluso como defensa de la libertad de la mujer. Entre los médicos hubo alguna excepción, como el caso de G. Rodríguez Lafora (Raquel Álvarez, «La mujer española y el control de natalidad en los comienzos del siglo XX», *Asclepio*, LXII, fascículo II, 1990, pp. 183-195). Huerta defendió en la *Revista de Pedagogía*

ca en España, el doctor Madrazo, propuso incluir la instrucción sexual en las medidas de *eugenesia positiva*. En los dos últimos años de la escuela, que sería obligatoria, se debía impartir una instrucción de carácter experimental sobre la anatomía y fisiología de la función reproductiva, así como sobre los efectos de las enfermedades de transmisión sexual (la sífilis y la gonorrea, fundamentalmente). Una elite de maestros debía ir preparando la selección y formación de futuros matrimonios eugénicos para el «mejoramiento de los hijos y la salud de la especie». Este «método científico de cultivo de la raza» adoptaba también un carácter de *eugenesia negativa*, impidiendo que «la mala semilla» se propagara mediante el recurso a la castración de las «naturalezas criminales».<sup>30</sup>

En los años veinte y treinta, la eugenesia se popularizó de la mano del reformismo sexual de sus partidarios (Hildegart, Huerta, Juarros, Jiménez Asúa, Marañón...), que en 1932 participaron en la creación de la Liga Española para la Reforma Sexual sobre Bases Científicas, en la que se creó una sección de pedagogía sexual. Si la eugenesia estuvo generalmente ligada al ámbito de la medicina y el derecho, progresivamente amplió su influencia hacia el campo de la psicología y la pedagogía. En la psicología, las ideas eugenésicas se extendieron mediante el desarrollo de los tests y su aplicación a la clasificación de grupos sociales; en el ámbito pedagógico, se difundió especialmente a través de la educación sexual y el registro de rasgos físicos y morales de los escolares. Así, el pedagogo Luis Huerta denunciaba la ausencia de «un criterio firme y seguro sobre un punto tan trascendente en la educación como es la cuestión sexual», y proponía iniciar a los niños y niñas en el tema de la generación humana «en tiempo oportuno, variable en cada caso individual, pero nunca más tarde de los 10 o 12 años» (cuestión compleja, no obstante, en la enseñanza colectiva). Proponía, para ello, desde un enfoque dependiente del saber médico y de la higiene reproductiva, enseñar el conocimiento «tanto anatómico como fisiológico, higiénico y patológico» de los órganos de la generación con la

---

(«La eugenesia y la preparación del maestro», n.º 151, julio 1934, p. 301) la necesidad de introducir la enseñanza eugénica en la escuela normal. Allí sostenía «la necesidad absoluta de que toda maestra conozca a fondo los principios y la técnica del *Birth Control*, para que pueda hacer una verdadera y profunda educación sexual de la mujer en los pueblos donde ejerza su profesión».

30 E. D. Madrazo, *Cultivo de la especie humana. Herencia y educación. Ideal de vida*, Santander, Imp. Blanchard y Arce, 1904.



misma «naturalidad» con que se enseñaban otra partes del cuerpo.<sup>31</sup> Frente a las iniciativas eugénicas, especialmente durante el periodo republicano (donde se intentaron plasmar legalmente algunas propuestas), la Iglesia católica impulsó una amplia campaña de educación para la castidad, en la lucha por mantener su hegemonía en la regulación sexual y familiar.

Otro ámbito que, como vimos, acabó desgajándose de la higiene escolar fue la educación de la infancia *anormal*. La escuela primaria obligatoria, pensada como espacio de «moralización» y «civilización» de la infancia de las clases trabajadoras, ofreció a su vez la posibilidad de detectar y clasificar a otro tipo de población infantil: la infancia *anormal* y la delincuente (incapaces de adaptarse a la disciplina y normas o valores de la escuela). La infancia *anormal* se definió como «un desviado, un detenido o un desarrollado de modo no corriente», frente al patrón de *normalidad en el desarrollo* que fijaron los especialistas, y dentro del espacio privilegiado de observación de la escuela obligatoria. El fracaso escolar fue un elemento diagnóstico de la «infancia anormal» (un concepto que vino a actualizar y ampliar viejos conceptos degeneracionistas).<sup>32</sup> Había que reconducir a la infancia de la clase trabajadora a la escuela, como un espacio de socialización natural que le apartaba de los peligros de la calle y de su entorno social patógeno. Así, la infancia *anormal* y la delincuente fueron incluidas en la jurisdicción de científicos y expertos, que se atribuyeron una misión tutelar educadora y correctiva y que buscaron las causas de su inadaptación en factores psicológicos o biopsicológicos.<sup>33</sup>

En el tratamiento de la infancia anormal se produjo una fuerte alianza entre el médico y el maestro. Según Rodríguez Lafora, citando a Selter, «en ningún terreno de la pedagogía están tan ligados el maestro y el médico para un mismo trabajo común como la educación de los retrasados

---

31 L. Huerta Naves, *Eugénica, maternología y puericultura. Ensayo de un estudio sobre estirpicultura o cultivo de la especie humana por las leyes biológicas; o sea, manera científica de engendrar y crear hijos sanos, buenos, listos y humanos*, Madrid, Imp. Fontanet, 1918, pp. 26-27. Luis Huerta estuvo al frente de la sección de Pedagogía Sexual de la Liga para la Reforma Sexual sobre Bases Científicas (afiliada a la Liga Mundial para la Reforma Sexual, fundada en 1928 y presidida por M. Hirschfeld).

32 Rafael Huertas, «Niños degenerados. Medicina mental y regeneracionismo en la España del cambio de siglo», *Dynamis*, 18 (1998), pp. 157-179.

33 R. Campos, J. Martínez, y R. Huertas, *Los ilegales de la naturaleza. Medicina y degeneracionismo en la España de la Restauración*, Madrid, CSIC, 2000, p. 128.

mentales, donde es necesario fijar el grado de la deficiencia, sus causas y la posibilidad de una educabilidad más o menos limitada». <sup>34</sup> Se presentaban dos problemas, el del diagnóstico (resuelto en colaboración por el médico y el maestro) y el de la *educación especial* (que incumbe casi exclusivamente al maestro, pero que puede ser desempeñado por un médico especializado en cuestiones pedagógicas). Conviene no olvidar que algunos de los fundadores de la pedagogía de anormales eran médicos (Decroly, Demoor, Sante de Sanctis o Montessori). Anteriormente, las investigaciones del médico francés Jean Itard para la educación del «niño salvaje» (1806) habían tenido gran influencia en el tratamiento médico-pedagógico del «idiota», uno de los precursores del «anormal».

En la primera escuela oficial en España para la educación de esta infancia «desviada», la Escuela Central de Anormales (creada en 1925), la dirección estuvo a cargo de una maestra, María Soriano, y dos médicos, César Juarros y José Palancar. Se pretendía, así, conjugar dos tipos de control y terapéutica: el examen pedagógico y la observación del comportamiento, por un lado; y el examen médico y el empleo de tests psicológicos, por otro. Los escasos resultados prácticos que Juarros reconocía en la educación de *anormales*, por su dificultad y lentitud, le hicieron reclamar la tutela del Estado, con cuya ayuda buscaba poder disminuir el «parasitismo social» de esta infancia anormal y defender el «interés social» frente a la masa de delinquentes infantiles que se reclutaban entre los «anormales escolares», o frente a la peligrosidad de los «anormales psiquiátricos» (algo que sintonizaba con la teoría de la «defensa social» y su prevención de las amenazas al organismo social). <sup>35</sup> Para disminuir este «parasitismo social» proponía la creación de talleres o granjas escuela, en un proceso de educación gradual que enviaría a los «incorregibles» a prisión. No se trataba de castigarlos, sino de moralizarlos, reformarlos, educarlos (en un modelo de internado específico, fuera de la escuela ordinaria), devolviendo

---

34 G. R. Lafora, *Los niños mentalmente anormales*, Madrid, La Lectura, 1917, pp. 18-21.

35 C. Juarros, *Educación de niños anormales. Ponencia oficial del III Congreso Nacional de Pediatría. Sección IV: La Escuela Central de Anormales. Conferencia con proyecciones*, Madrid, Imp. Torrent y Cía., 1925, pp. 21-24. Siguiendo la defensa freudiana de «la intensa vida sexual infantil», Juarros advertía de la necesidad de descubrir, bajo formas aparentes de «subnormalidad intelectual» o retraso escolar, síndromes neuróticos debidos a traumas sexuales, libidos reprimidas con severidad o «un abandono del camino fisiológico de la evolución» (ib., p. 20).

miembros útiles a la sociedad. En un curioso círculo vicioso, se partía del rendimiento escolar para seleccionar, clasificar y, más tarde, validar los criterios y puntuaciones que determinaban la inteligencia o debilidad mental del niño, y que le podían excluir de la escuela ordinaria. No se cuestionaba el funcionamiento de la institución escolar, su uniformización y su escala de «rendimientos». Se hacía del «fracaso escolar» un síntoma del alumnado, no de la escuela. Se desarrolló un método de segregación científico que permitía expulsar a los niños que no se adaptaban a la disciplina y funcionamiento de la actividad escolar, y que había que apartar para evitar su influencia sobre los niños «normales». Pero, como señalaba Alice Descœuvres, los esfuerzos hechos a favor de la infancia *anormal* estarían plenamente justificados a pesar del gasto social y el poco éxito en su *corrección*, pues «el resultado de esta adaptación de la Escuela a inteligencias débiles ha sido crear procedimientos, métodos, que no son menos excelentes para los normales».<sup>36</sup> Los caracteres de esta *educación especial* son justamente los que defendían los partidarios de la pedagogía moderna: «más movimiento, más trabajo manual, menos palabras, la intuición llevada mucho más lejos».

Desde la psiquiatría, el doctor Gonzalo R. Lafora advertía en el diagnóstico de los niños *anormales* la frecuente presencia del onanismo entre la sintomatología de la «imbecilidad» (una forma atenuada de «idiotismo», pero con mayor perfeccionamiento mental y del lenguaje). Por ello, recomendaba una educación sexual temprana que pudiera prevenir el desarrollo prematuro de la sexualidad en los *anormales*, evitando «prematuras perversiones» y los excesos del «onanismo psíquico y corporal». Junto al onanismo, en este tipo de *anormales* —afirmaba Lafora— «los apetitos sexuales suelen estar exaltados y con frecuencia pervertidos».<sup>37</sup> En el apartado de los «perversos sexuales», Lafora indicaba, siguiendo a Freud, como «los impulsos sexuales aparecen ya, aunque de una forma indeterminada y confusa, en la infancia». El problema era cuando, «debido al mal ejemplo

---

36 Alice Descœuvres, *La educación de los niños anormales*, Librería Beltrán, Madrid, 1920, p. 11.

37 Lafora, *Los niños mentalmente anormales...*, p. 366. Por otro lado, Lafora recogía el planteamiento «en algunos países progresivos» del «grave problema eugénico de la reproducción de estos anormales en libertad», y mencionaba que estaba en vías de ensayo en ciertos Estados de América del norte prácticas de esterilización quirúrgica «que no privan al sujeto de su función sexual, pero le impiden la reproducción».

y las influencias perversas», ciertas «perturbaciones» transitorias, como la homosexualidad, pasaban a ser permanentes, pues suponía «una desviación de la tendencia común en la mayoría de los normales y de los desig-nios de la naturaleza».<sup>38</sup> La educación sexual y la coeducación debían jugar un papel preventivo respecto a las «ideas obsesivas o traumatismos psíqui-cos de orden sexual» que podían despertar algunos acontecimientos, como la aparición de la primera menstruación o el paso de la escuela a la vida mundana. El supuesto peligro sanitario de la expansión de la práctica mas-turbatoria en la infancia, que se amplió a mediados del XIX en el ámbito del alienismo (a través de la hipótesis de la «locura masturbatoria»), empezó a diluirse desde finales del siglo XIX en el ámbito de las «perversiones» (de las que ahora constituía un síntoma más). Desde ese momento, la psiquia-tría y la medicina forense desarrollaron un fuerte interés por el análisis y clasificación de las sexualidades no convencionales («los pervertidos»), que empezaron a convertirse en un problema de salud.

## Actualidades

En algunos estudios sobre la evaluación cualitativa de programas de educación afectiva y sexual en centros educativos, se ha señalado el bajo grado de implicación del profesorado, su demanda de agentes externos y su miedo a los posibles conflictos con padres y madres, así como la fre-cuente omisión de aspectos sociales, culturales y afectivos.<sup>39</sup> Desde la escuela se sigue demandando con frecuencia, para atender aspectos fun-damentalmente pedagógicos, la intervención de agentes externos con pre-paración específica en sexología o de profesionales de la medicina y la psi-cología. Se sigue manteniendo en ocasiones la confidencialidad de la consulta individualizada en lugar del debate abierto. Además, junto a las dificultades para una efectiva coeducación, sigue existiendo rechazo en ciertos sectores sociales a abordar el problema de la homofobia en las

---

38 Lafora, *Los niños mentalmente anormales...*, p. 431.

39 Fdo. Barragán Medero (dir.), *La educación afectiva y sexual en Andalucía, la evalua-ción cualitativa de programas*, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla-Málaga, 1996.

40 R. Huertas y A. Maestro, «Modelo socioeconómico y calidad de vida: una aproxi-mación al concepto de salud social», en L. Montiel (coord.), *La salud en el Estado de bien-estar. Análisis histórico*, Madrid, Ed. Complutense, 1993, pp. 199-221.

escuelas. Por todo ello, en la educación sexual de los niños deberíamos no limitarnos a instruir en la *vulgata* sexológica del momento e intentar debatir las múltiples y confusas interpretaciones que transmite el mundo adulto, desde un enfoque interdisciplinar y en contraste con las teorías que en la infancia elaboramos a partir de nuestros deseos y acciones corporales. Debemos, en este sentido, conectar la escuela con proyectos sociales alternativos implicados en la transformación crítica de las políticas sexuales.

El profesorado se ve implicado con frecuencia en programas sanitarios —de educación para la salud— encaminados a introducir, mediante la propaganda, cambios en los comportamientos individuales, olvidándose de las causas sociales de la enfermedad, de su relación con factores políticos y económicos. Como han señalado Huertas y Maestro,<sup>40</sup> esto no significa negar la importancia de las medidas de higiene individual, pero estos consejos sanitarios «contrastan fuertemente con incitaciones al consumo nada saludables o, directamente, con la degradación sistemática de las condiciones de vida». De ahí el relativo fracaso de actuaciones destinadas a tratar, mediante lemas publicitarios de «educación para la salud» o, en el mejor de los casos, con programas sanitarios, problemas como las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos adolescentes, las drogodependencias o el alcoholismo. Esloganes o programas que con frecuencia pierden de vista los parámetros sociales que determinan esos comportamientos. La educación para la salud se convirtió en materia transversal en primaria y secundaria a partir de 1990, y en ella se incluye la educación sexual. Actualmente se ha producido un «desplazamiento semántico» desde la enseñanza de la higiene hacia un más exigente ideal de salud. En el cruce histórico de cuestiones entre lo higiénico, lo educativo y lo moral «se decide no sólo que temas preocupan, sino también cómo preocupan y cómo deben ser tratadas en la escuela».<sup>41</sup> Lo que parece no cambiar en este proceso es la incapacidad de cumplir lo legislado.

Por otro lado, la hegemonía de la interpretación biomédica de la sexualidad (relacionada en la actualidad con las nuevas tecnologías, desde

---

41 A. Viñao, «Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica», en *Áreas*, n.º 20, 2000, pp. 9-18.

la reproducción asistida hasta el cambio de sexo biológico) ha encontrado buenos auxiliares y complementos en la ciencia psicológica y la industria farmacéutica. En la actualidad, la sexualidad humana sigue siendo examinada e interpretada a través de sus genes, hormonas, estructuras cerebrales o impulsos, lo cual no sería un problema sino adquiriera en muchas ocasiones un carácter esencialista o insistiera en el determinismo biológico o psicológico de las identidades sexuales (con la exclusión de la heterosexualidad), como muestran las teorías acerca del *cerebro homosexual* y el *gen gay*.<sup>42</sup>

---

42 A. J. Gordo-López y R. M. Cleminson, «La ciencia marica», *ER*, n.º 27 (2000), pp. 149-155.

## ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| Presentación .....  | 9   |
| Memoria y poder. La historia como empresa crítica<br><i>Juan Sisinio Pérez Garzón</i> .....   | 15  |
| La genealogía, historia del presente y didáctica crítica<br><i>Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos</i> .....  | 51  |
| La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación<br><i>Antonio Viñao Frago</i> .....                                   | 83  |
| Un paseo por la historia, la educación y la historia de la educación<br><i>Manuel Ferraz Lorenzo</i> .....  | 119 |
| La cultura empírica de la escuela: aproximación etnohistórica y hermenéutica<br><i>Agustín Escolano Benito</i> .....  | 145 |
| Perspectiva histórica de la continuidad y el cambio en la historia de la escuela: ¿una paradoja de la «nueva» historia cultural de la educación?<br><i>Marc Depaepe</i> ..... | 173 |

|   |     |
|---|-----|
| La salud y la norma. Para una genealogía de la mirada médica<br><i>Rafael Huertas</i> ..... | 205 |
| Escuela, higiene y sexualidad infantil<br><i>José Benito Seoane Cegarra</i> .....           | 229 |



*Este libro se terminó de imprimir  
en el taller del Servicio de Publicaciones  
de la Universidad de Zaragoza,  
el día 4 de junio de 2008*



**E**ste libro constituye un ensayo colectivo a propósito de la fuerza explicativa que distintas ópticas y paradigmas historiográficos poseen a la hora de afrontar la tarea de pensar críticamente la educación y la cultura escolar heredadas. La miscelánea de autorías, enfoques y trabajos que concurren en el presente volumen es, en sí misma, un síntoma de la intención que anima a sus promotores: trastocar las convenciones que encasillan e imponen fronteras precisas a intereses y temas de estudio que han venido constituyendo objeto exclusivo de los impermeables campos académicos que, tradicionalmente, se ocupaban del universo educativo. Por eso comparecen aquí, en franco y fecundo diálogo, aportaciones provenientes de diversas áreas y disciplinas, emplazadas a reflexionar, sin eludir la controversia, acerca de la educación escolar en una triple dimensión: crítica de la educación, crítica de la formación histórica y crítica de la historia escolar.

*ciencia***S***ociales*

ISBN 978-84-7733-141-4



9 788477 331414