

Sobre Historia y Educación

Una charla con Antonio Viñao Frago



Sofía Dono Rubio

Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires

Antonio Viñao Frago es uno de los más prestigiosos historiadores contemporáneos de la educación, referente de la disciplina en España y en el mundo, con una profusa obra que consta de veinte libros de autoría propia, doce trabajos colectivos en los que fue editor o coordinador, y algo más de trescientos artículos y capítulos de libros. En su vasta producción, ha recorrido con rigurosidad y originalidad un abanico muy amplio de temas que abarca los orígenes del sistema educativo español y la escuela graduada, la educación secundaria, la alfabetización y la cultura escrita, la cultura material de la escuela, la memoria escolar y el patrimonio educativo, las disciplinas y la manualística escolar, el tiempo y el espacio escolar, las memorias del profesorado, entre otros.

Inició su formación en las áreas del Derecho, la Sociología y la Política Educativa, perspectivas desde las cuales comenzó su tarea como investigador en temas educativos. Su tesis doctoral, producto de ese recorrido académico inaugural, y publicada en 1982, por Siglo XXI, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, sigue siendo en la actualidad una obra fundamental de referencia y consulta obligada.

Además, como parte de una primera etapa de su trayectoria profesional, se desempeñó en cargos de gestión en las delegaciones provinciales del Ministerio de Educación, lo que le aportó una mirada práctica del funcionamiento y las problemáticas del sistema educativo, problemáticas que le exigían volver hacia la reflexión teórica. A partir de 1979, se incorporó como profesor a tiempo parcial de la Sección de Pedagogía recientemente creada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. Allí, la enseñanza de distintas materias, en principio no vinculadas a la Historia de la Educación, le exigieron profundizar sobre conocimientos pedagógico-educativos que no poseía al incorporarse a la universidad como docente. Paralelamente, sus trabajos de investigación seguían por el camino de la Historia de la Educación, campo académico que se institucionalizaba por esos años, a nivel internacional. Este rumbo se consolidó a partir de 1982 cuando asumió un cargo docente a tiempo completo en la mencionada sección de Pedagogía. Antonio Viñao reconoce este momento como un hito en su carrera en el que se integró a una generación de historiadores de la educación que, en la España de los años ochenta del siglo pasado, "...dejando atrás la 'anomalía' de la dictadura franquista, configuró un campo académico y científico que buscaba, al mismo tiempo, un espacio propio e independiente en el campo pedagógico y un reconocimiento científico en el de la historia en general

y en el de la historia de la educación a nivel internacional”. Se trató de un tiempo que marcó su producción futura y que, tomando prestadas las palabras de su colega Terrón Bañuelos (2011), caracteriza como “...eminentemente colectivo y político, es decir, el tiempo, por fin, de la Historia (que nos ayudaría a comprendernos) y de la Educación (que debía contribuir a cambiarnos)”. Esta es la impronta que potenció sus estudios históricos y su mirada sagaz sobre la realidad educativa.

Desde ese momento, se desempeñó por más de treinta años como catedrático del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y desde allí conjugó la investigación científica con la docencia y la difusión de los conocimientos histórico-educativos. Como parte de su actividad en el Departamento, contribuyó a crear el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) en 2009 y el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) en 2010, ámbitos desde los que se han realizado numerosas exposiciones, publicaciones y documentales, y otras tareas memorialístico-patrimoniales que buscan entre otros objetivos, la comunicación y difusión de la historia de la educación a un público amplio.

Su jubilación definitiva en 2013 suscitó diversos homenajes, en el marco de los cuales tuvo lugar la publicación del libro *Educación, historia y sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, compilado por el catedrático Pedro Luis Moreno Martínez en el que participaron los investigadores españoles más reconocidos del campo histórico educativo. El libro aporta una visión holística del valioso aporte que, como investigador reflexivo y docente comprometido, ha llevado y continúa llevando adelante el profesor Antonio Viñao Frago.

Su merecido reconocimiento en toda España y a nivel internacional lo ha llevado a conceder múltiples entrevistas¹ en las que ha reflexionado sobre su formación inicial, sus inicios en el campo de la historia de la educación, sus inquietudes y aportes metodológicos, las influencias recibidas, su mirada sobre la educación actual, entre otros temas. Esta situación amerita en primer lugar, un profundo agradecimiento —en nombre del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación—, del titular de la cátedra de Historia Social General de la Educación —Dr. Pablo Buchbinder— de la FFyL de la UBA y, en el mío propio al Prof. Antonio Viñao por su generosidad al ofrecernos su tiempo y compartirnos su experticia. Por otra parte, exige una advertencia a los lectores respecto a esta entrevista, ya que la misma se estructuró con el propósito de no repetir lo ya dicho por el Prof. Viñao en otras oportunidades, y en cambio profundizar en algunos aspectos que sí habían sido mencionados. Con esta intención, las preguntas se organizaron en dos núcleos, uno vinculado a recuperar reflexiones en torno a su perspectiva historiográfica y otro que busca ahondar en sus consideraciones sobre algunas temáticas en las que nuestro entrevistado ha trabajado.

El contenido que aquí se transcribe fue resultado de una serie de conversaciones mantenidas con el Prof. Viñao durante una estancia académica realizada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia durante el mes de diciembre de 2023. Posteriormente el material fue revisado y ampliado por el entrevistado.

Quedan invitados a encontrarse con sus palabras y su pensamiento.

¹ Entre las últimas que se han publicado figuran: M. Taborda, “Siete preguntas a Antonio Viñao Frago”, *Revista Brasileira de História de Educação*, vol. 10, Nº 1; 1992-212, enero-abril, 2010, Sociedade Brasileira de História da Educação. M. H. Cámara Bastos, “A pesquisa em História da Educação. Testemunho de um autor. Entrevista com Antonio Viñao Frago”, *História da Educação*, 2017. F. Faci Lucia, A. Lorente y F. Cuadrado Muñoz, “Entrevista A D. Antonio Viñao Frago, Historiador de la Educación”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, junio 2020: 1- 26. A. Álvarez Gallego, “Entrevistas con la escuela. Pregunta por su vigencia”, *Cooperativa Editorial, Magisterio*, 2023.

Algunas cuestiones en torno a la mirada historiográfica

SDR - La educación y su historia van a contrapelo de los ritmos vertiginosos en los que vivimos actualmente. En este tiempo de cambios acelerados, en el que según su análisis la *ausencia de conciencia histórica*, se justifica debido a que *lo que es aceptado o es verdad hoy, mañana no sirve, o queda obsoleto*, ¿qué papel le cabe a la investigación histórico-educativa? ¿Cuál podría ser, a grandes rasgos, una agenda de investigación del campo de la Historia de la Educación que aportara a las problemáticas y debates de la educación actual? ¿Cuáles serían los imprescindibles?

AVF - Dos precisiones iniciales. La primera es que estoy jubilado desde hace diez años. Es cierto que eso me ha permitido leer y escribir, pensar, sin la presión o corsé temático-temporal del mundo académico. Pero no creo estar en condiciones de marcar agendas. En todo caso, señalar algunas coordenadas a título siempre provisional y a corto o mediano plazo. Por supuesto, sé que hay temas como el de la historia conceptual —la de los conceptos y expresiones específicas que los historiadores de la educación utilizamos— cuya necesidad me ha parecido siempre perentoria. Sé, asimismo, que la historia de la mente humana, de sus capacidades cognitivas, productos y modos de operar en función de las tecnologías de la palabra, la comunicación y el pensamiento utilizados, ha sido uno de los tópicos o cuestiones que me han interesado desde hace al menos tres décadas y me siguen interesando. Sobre todo, hoy. Pero no creo ni veo que a la historiografía educativa actual le preocupen, con excepciones, estos temas, ni es mi intención, como he dicho, situarlos en la agenda de alguien. Simplemente, me interesan. Si atraen en algún momento la atención de quienes trabajan en el ámbito de la historia de la educación, leeré con sumo agrado sus trabajos, como hago con los que proceden de otros campos. Si no es así, me limitaré, como estoy haciendo, a constatar que estos temas no figuran en dicha agenda. Como tampoco parece estarlo, por poner otro ejemplo, el análisis del uso —a mi juicio falto de rigor, cuando no ahistórico— que viene haciéndose de la historia de la educación y de la pedagogía por quienes —en su mayoría desde el campo filosófico— militan en lo que se ha dado en llamar la antipedagogía. O, por contraste, no menos merecedor de un análisis crítico, el uso que de dicha historia hace un buen número de educólogos y pedagogos.

La segunda observación matiza la relación efecto-causa entre la ausencia de conciencia histórica y la aceleración o velocidad de los cambios y obsolescencia del saber —en último término de la verdad— que se menciona en la pregunta. Es obvio que allí donde predominan la novedad apresurada, las píldoras homeopáticas de una información que sustituye al conocimiento, y donde lo que hay que saber —lo “verdadero”— es el último *flash*, difícilmente pueda articularse y germinar una mínima conciencia histórica. Esta es hoy la situación, pero la causa tradicional, en el mundo intelectual, de dicha ausencia no ha sido la indicada, sino el otro extremo del péndulo: el predominio de una concepción en la que lo “verdadero” es lo eterno e inmutable, lo que permanece invariable, mientras que lo que cambia y ofrece diversas formulaciones a lo largo del tiempo —es decir, la vida misma, la historia— es pura apariencia y no puede ser objeto de un análisis serio o científico. Lo que no cambia no tiene historia. Sí la tienen, por el contrario, las concepciones, formulaciones y creencias sobre lo inmutable, pero no lo que siempre, en el tiempo, permanece igual a sí mismo, sin modificación alguna.

La lectura, en estos días, de *El ocaso de los ídolos* de Nietzsche me viene en este caso al pelo. Para Nietzsche “la carencia de sentido histórico” es un rasgo propio de “la idiosincrasia de los filósofos” así como “su odio a la idea misma de devenir”. Los filósofos, nos dice, “creen que honran algo cuando lo sacan de la historia, cuando lo conciben desde la óptica de lo eterno, cuando lo convierten en una momia. Todo lo que han estado utilizando los filósofos desde hace miles de años no son

más que momias conceptuales; nada real ha salido con vida de sus manos. Cuando esos idólatras adoran algo, lo matan y lo disecan. (...) Para ellos, (...) lo que es no deviene, lo que deviene no es...”. Dejemos a un lado el adanismo mesianista de Nietzsche —antes de mí nadie, ni siquiera filósofos de la naturaleza como Lucrecio; y aquí estoy yo para desvelarlo todo—, y quedémonos con la idea: lo “verdadero” es lo que no cambia; el resto son apariencias de verdad, y son esas apariencias las que constituyen el material con el que trabaja la historia.

No creo ni veo que las cosas vayan a ir por donde uno desearía. Por supuesto, seguirán los interminables debates sobre la utilidad y finalidad de la historia de la educación o pedagogía, o en qué proporción somos o debemos ser historiadores, educólogos o pedagogos; o si, con preferencia, debemos hacer historia del pensamiento o ideas, de la realidad —ya se sabe, la “caja negra”— o de las políticas e instituciones educativas; si nuestro enfoque debe ser nacional, transnacional o local, o si optamos por la macro, la microhistoria o los alcances intermedios. O, por último —no por eso lo menos importante—, si nos inclinamos por una historia orientada hacia la formación del profesorado —y, en este caso, qué tipo de formación para qué tipo de profesorado—, o nos despreocupamos de dicho objetivo o de cualquier otro que no sea, sin más, el de hacer historia.

Lo que va a determinar el futuro de las investigaciones, sin embargo, no van a ser estos debates interminables, por más que sigan ahí y desaparezcan cada cierto tiempo para reaparecer de nuevo. Forman parte del ADN de la disciplina y estarán condicionados siempre por su presencia en los planes de estudio de las instituciones de formación del profesorado, y por la procedencia y formación de quienes trabajen en este ámbito. Lo determinante serán dos aspectos prácticos: uno ligado a la financiación y audiencia de nuestros trabajos; el otro, a sus modos de producción y difusión.

Es obvio, por ejemplo, que el auge del museísmo pedagógico y de la historia de la cultura material de la educación, que ha tenido lugar en las tres últimas décadas, no ha procedido solo del interés historiográfico por el conocimiento, antes relegado u olvidado, de la realidad educativa, de lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, sino, sobre todo, de la amplia posibilidad de que dichos estudios y actividades —museos, centros de memoria, exposiciones...— obtengan financiación pública o privada y atraigan una audiencia —por razones memorialísticas, conservacionistas, nostálgicas, ideológicas, incluso terapéuticas— y colaboraciones que no tienen los trabajos de historia pura y dura. Lo previsible, pues, es que dicho auge, por no decir predominio, continúe, se mantenga o incremente en los próximos años dentro del paraguas de lo que se ha dado en llamar la historia pública. Un nuevo ámbito profesional y académico, al que puede venir a sumarse, en el contexto de la creciente apertura de la universidad a todo tipo de estudios —temas, formatos y modalidades tecnológicas—, de alumnado y de acreditaciones, la presencia, en estos estudios y cursos, de la historia de una actividad, la educativa, en la que, por formar hoy parte de la experiencia personal de toda la población, todos tienen algo que decir.

Los temas o cuestiones a abordar, su tratamiento, están y estarán condicionados asimismo por los modos de producción y difusión del quehacer histórico. El medio no será el mensaje, pero lo condiciona. Con el fin de que se sepa de lo que hablo, solo me referiré a dos rasgos de la producción histórico-educativa, cada vez más evidentes, consecuencia, entre otras razones, de la creciente influencia en las ciencias sociales y humanas de criterios formales sobre la calidad de la investigación procedentes de las ciencias llamadas experimentales. Uno es el desplazamiento de la producción de libros —cuya elaboración requiere al menos dos años y un

trabajo reposado y de sedimentación— por la emisión de artículos de redacción apresurada, escritos sobre la marcha, para satisfacer la demanda procedente de los muchos congresos, seminarios, coloquios, etc. que se convocan, y de las cada vez más numerosas revistas específicas del campo, o de índole histórica o educativa en general, aparecidas en los últimos años. Solo en España, por referirme a lo que tengo más cercano, coexisten en este momento siete revistas específicas en el campo de la historia de la educación o pedagogía. Pese a su internacionalización progresiva, la situación parece contrastar con las reiteradas quejas y pesimistas previsiones sobre el presente y el futuro de este campo disciplinar.

El segundo rasgo es el progresivo recurso en dichos artículos a una estructura —impuesta o no desde las mismas revistas, desde otras o por los evaluadores y agencias internacionales de evaluación—, que puede diluir, sin duda, el miedo inicial a la página o pantalla en blanco, pero que fosiliza, normalizándolo, el estilo o características propios de la escritura de cada cual. Dicha estructura, junto con la progresiva reducción de los textos, es conocida: resumen, palabras clave, objetivos, metodología, fuentes, datos o resultados y conclusiones. Eso por no hablar del hábito, cada vez más extendido y admitido, de recurrir al sistema de referencias bibliográficas sin indicación de páginas, que permite incluir un número casi infinito de obras y autores vengan o no a cuento y, desde luego, no leídos.

En ambos casos —sobreproducción de artículos en detrimento de los libros, e imposición, como indicadores de calidad, de estructuras formales que equiparan la escritura de la historia a la producción industrial normalizada—, el resultado final convierte los productos de dicha escritura en objetos de consumo rápido, si es que se leen, con fecha de caducidad u obsolescencia programada. Trabajamos para producir, y de forma acelerada, con independencia del consumo. O, en todo caso, para un consumo superficial asimismo acelerado.

SDR - Usted ha reconocido la riqueza que supone para la producción de conocimiento histórico educativo, la potestad de adscribir a múltiples paradigmas, evitando así las imposiciones cuasi ortodoxas del campo académico en distintos momentos. En diálogo con esta libertad de elección paradigmática reivindica la imaginación histórica en tanto facultad que permite ver más allá de lo superficial, de las apariencias inmediatas; así como abordar o resolver problemas de modo creativo. ¿Qué rol juegan estas facultades en relación con el trabajo de archivo y la construcción de documentos?

AVF - El lugar donde uno se coloca condiciona la mirada. Permite ver unas cosas y no otras. Por supuesto, hay lugares desde los que hay poco o nada que ver. Y otros en los que lo que se ve carece de interés en relación con lo que se busca o pretende, si no es que lo distorsiona, a causa, entre otras razones, de la sobreinformación trivial. La elección del camino a recorrer y de los lugares donde detenerse o, si se prefiere, del paradigma, método, fuentes, y todos los etcéteras que quieran añadirse, es clave. Sobre todo, si se tiene en cuenta que toda elección significa dejar a un lado otros recorridos y lugares. Y eso afecta a la verdad. En historia no hay una verdad. En todo caso, lo que hay son verdades, en plural. O sea, verdades que también son, o pueden serlo, medias verdades, apariencias de verdad, dudas, focos que unas veces iluminan y otras ciegan, zonas grisáceas con humos, sombras o nieblas e, incluso, auténticos agujeros negros. También sesgos, invenciones, ignorancias, creencias infundadas, mucha publicidad y propaganda engañosa —¿podría ser de otro modo?— y falsedades, por lo general indistinguibles de la verdad —ahora llamadas posverdades—, cuyo análisis reviste incluso más interés por abrir la puerta a otras verdades no menos aparentes, sesgadas, inventadas, engañosas, etcétera.

El problema, sin embargo, no reside en esta infinita diversidad, temporalmente cambiante, sino en el hecho, frecuente, de que “si entre las muchas verdades eliges una sola y la persigues ciegamente, ella se convertirá en falsedad y tú en un fanático” —Kapuściński, otra lectura reciente—. Sobre todo en un mundo, el actual, en el que el pasado, mutable a lo largo del tiempo, es un campo de luchas entre relatos diferentes en el que la memoria —cada día más proteica, es decir, almacenada en y producida por artefactos externos al ser humano— pretende sustituir a la historia, el presente es pura fugacidad inasible y el futuro constituye una amenaza impredecible, no por ello improbable o incierta. Son malos tiempos tanto para la verdad como para la historia, pero ¿cuándo no lo fueron?

Hay que transitar, pues, por varios caminos, detenerse en varios lugares. En suma, moverse, elegir y seguir moviéndose y eligiendo. De hecho, continuamente estamos optando y desechando, querámoslo o no, conscientemente o no. Y la bondad de la elección solo puede juzgarse por los resultados. De ahí la necesidad de recurrir al perspectivismo del “ojo móvil”, al estudio de un mismo tema, cuestión, fenómeno o proceso desde paradigmas, posiciones y enfoques diferentes sabiendo que ni siquiera así podremos abordarlo en su totalidad. No es posible una “historia total”. Podemos intentar aproximarnos a ella, pero no alcanzarla. Aquí, como en la vida misma —así nos lo hizo ver Cavafis—, lo importante no es el destino, Ítaca —la verdad, las verdades—, sino la búsqueda, el viaje y el camino recorrido y por recorrer.

Fue desde dicho perspectivismo como, por ejemplo, intenté aproximarme a una historia lo más completa posible de la educación en la España del siglo XX combinando sucesivamente tres enfoques: el tradicional, de índole cronológico-política; el estructural, en relación con el sistema educativo y sus niveles, etapas y modalidades de enseñanza; y los procesos socioeducativos básicos de alfabetización, escolarización y feminización. O a la distribución del tiempo y del trabajo en la escuela primaria durante el siglo XIX y el primer tercio del XX distinguiendo, y relacionando, la teoría o propuestas, la legalidad y las prácticas. O recientemente, al combinar en el análisis de la meritocracia en sus relaciones con la educación y la desigualdad, miradas y lecturas procedentes de la historia, la sociología, la ciencia política, la psicología, la antropología, el derecho y la pedagogía. Ninguno de los tres ejemplos, u otros que podrían ponerse, resultan por otra parte extraños a los historiadores de la educación. Basta recordar la distinción efectuada en su día por Agustín Escolano, tan extendida en la historiografía educativa, entre la cultura científica o del conocimiento experto, la político-normativa y la empírico-práctica. No constituyo en este aspecto, un caso excepcional.

Resumo. En la llamada cuestión metodológica, doy por buena la síntesis reciente de un filósofo, Juan Arnau, comentando la obra e ideas de Feyerabend: “no hay un método todo terreno y universal, porque las condiciones en que se llevan a cabo los experimentos siempre están cambiando. No hay un procedimiento único o un conjunto de reglas que presidan todo trabajo de investigación. Las razones para esta negativa son también antropológicas. Los métodos están asociados a formas de vida, tradiciones de conocimiento y recursos económicos y tecnológicos”.

Es en el contexto de este perspectivismo —no confundir con el relativismo nihilista o el escepticismo paralizante— en el que he reivindicado el papel de la imaginación en la investigación científica, con especial atención a la de naturaleza histórica. Oralmente, esto ocurrió ya hace bastantes años, en un curso de doctorado promovido por la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga y en un coloquio de la SEDHE. Y por escrito, en un capítulo de la memoria de cátedra elaborada en los años 1994-1995, sobre el discurso histórico y las relaciones entre el lenguaje y la realidad, que sería publicado en 1996. En ese capítulo, y bajo el pretencioso

título de “Imaginación, metáfora y quehacer histórico”, resaltaba el papel clave de la imaginación en, al menos, tres momentos:

- a) Al elaborar el repertorio de lo potencial e hipotético, de las posibilidades a confirmar, desechar o dejar ahí, en el aire; de los escenarios, en suma, posibles.
- b) Al establecer relaciones o conexiones insospechadas entre datos e informaciones, hechos y procesos, que muestran, explican o iluminan aspectos no apreciables a simple vista.
- c) Al articular de forma oral, escrita o visual el discurso histórico.

De inmediato, tras señalar la relevancia, de hecho, de la imaginación en las ciencias físicas y naturales, así como en la matemática, tal y como leí después que habían efectuado varios científicos en un encuentro celebrado en Barcelona a finales de la década de los ochenta, indicaba otras facetas de esa capacidad, en el campo histórico, de “ver” en un determinado momento algo inusual, hasta entonces no advertido, que arroja luz sobre una cuestión o problema o amplía el horizonte de la investigación:

- a) La “imaginación temática”: dejar que los presupuestos, hipótesis y suposiciones iniciales sigan en activo, sin desecharse, aunque todavía no haya en que sustentarlos, o, incluso, frente a evidencias aparentemente contrapuestas.
- b) La “imaginación utópica”: lo que Edgar Morin ha llamado la construcción de “escenarios improbables” poniendo, por ejemplo, el mundo al revés, pensando otros mundos posibles o recurriendo al extraño alienígena que pregunta el por qué de todo lo que ve.
- c) El pensamiento metafórico en su doble naturaleza imaginativa —relaciona elementos en principio extraños entre sí—, e iluminadora o significativa, como imagen mental y como estrategia retórica.

Por supuesto, después, o al mismo tiempo, habrá que poner orden y dar forma coherente a los frutos de la imaginación. Pero de lo que se trata, como advierte Marina Garcés —otra lectura reciente—, es de que, frente a su reducción “a la categoría de una facultad mimética de poco valor y muy expuesta al engaño y al error”, propia, desde sus inicios, de la “filosofía sistemática”, pase a ser considerada “una facultad productiva y creativa”. Razón por la cual, continúa, la imaginación es hoy “vista como más peligrosa todavía y será sometida a la normatividad del conocimiento verdadero, o bien relegada a la actividad estética, a la infancia y al juego”.

Por una parte, como nos recordaban Kurosawa en *Rashomon* (1950) o, pocos años antes, Raymond Queneau en *Exercices de style* (1947), unos mismos hechos pueden ser objeto de tantas versiones o interpretaciones diferentes —compatibles y contrapuestas, a la vez, como verdad— como testigos o protagonistas existan de los mismos. No digamos ya si se incluye a cuantos se refieren o dan cuenta de ellos sin haber estado presentes, o a partir de escasos testimonios o fuentes primarias más o menos alejadas en el tiempo. Por otra, los frutos o productos de la imaginación pueden desdibujar los límites entre el texto histórico o su exposición oral y los textos o relatos orales ficticios o elaborados sin la pretensión de ser históricamente “veraces”. Serán las características y el rigor propios del quehacer histórico —en la selección y análisis documental de la información, fuentes y hechos, así como en su interpretación, explicación y formalización final escrita u oral— los que digan si nos encontramos ante uno u otro tipo de textos o ante una combinación de ellos.

Matizo y amplió lo anterior con una alusión a la cautela, limitaciones y modestia con que debe elaborarse esa formalización final, oral o escrita. Solo hago dos recomendaciones a partir de una lectura efectuada ya hace unos treinta años —*El regreso de Martin Guerre* de Natalie Zemon Davis (1982)— y de otra reciente, *Los libros del Nuevo Testamento. Traducción y comentario* (2021), a cargo de Antonio Piñero y colaboradores, con “introducción y aclaraciones” realizadas, como se indica al comienzo del prólogo, “desde una perspectiva puramente histórico-crítica y aconfesional”. Es cierto, en el primer caso, que la propia naturaleza de la historia, de las fuentes primarias y de los testimonios contrapuestos que dimanan de las mismas, exigen dicha cautela. En el segundo, sin embargo, la razón es otra: se trata, salvo en las cartas de Pablo de Tarso, de textos de autoría y lugar de producción desconocidos, basados en relatos y memorizaciones, con todas sus variantes y contextos de elaboración, transmitidos oralmente durante unos cuarenta años. En cuanto al conjunto de ellos, incluidas las mencionadas cartas —cronológicamente anteriores al resto de los textos neotestamentarios—, los escritos originales, asimismo perdidos, han llegado a nosotros en estado no siempre completo y con diferencias textuales entre sí, a través de algunas de las muchas copias que con posterioridad debieron realizarse en diversos momentos y lugares para destinatarios diferentes.

El resultado, en ambos casos, contrasta con la gran mayoría de las producciones históricas que solemos leer o a las que estamos habituados. No solo se exponen, cuando lo exige el tema, las diversas hipótesis, versiones e interpretaciones existentes, con los argumentos a favor y en contra de cada una de ellas, y las dudas, si las tuviere, o la posición de quien escribe, sino que ambos libros están plagados de expresiones tales como “probablemente”, “quizás”, “es posible”, “tal vez”, “sería interesante saber si”, “en mi opinión”, “parece más verosímil”, “por lo que sabemos”, “me inclino a creer”, “es dudoso que”, “podemos suponer”, “lo más probable”, “es poco probable” u otras similares, junto a unos pocos “sin duda”, “es seguro”, “es evidente” o, incluso, “todo hace suponer que”. Nada que ver con esas pretensiones y enfoques explícalo-todo, ya sea desde el mismo origen de los tiempos o en relación con el tema abordado. Cautela, modestia y diversidad de posibilidades, verdades y enfoques. Frente a las posibles “alegrías” y fabulaciones de la imaginación, no está de más la contención en el discurso.

SDR - Después de haber incursionado en distintos paradigmas historiográficos y de haber reconocido la riqueza de adscribir a la multiplicidad de perspectivas, en una reflexión reciente, ha comentado su interés por retornar o volver a los orígenes, es decir, a la Historia Social de la Educación,

– ¿Cómo caracterizaría la Historia Social de la Educación a la que retorna?

– Entre las estrategias discursivas que han caracterizado sus estudios, reconoce la importancia de la autocaracterización o la ubicación personal explícita en relación a los tratamientos de los temas abordados. ¿Qué lugar asume esta estrategia en este retorno a la Historia Social?

– Cuando argumenta su interés por este retorno alude a la escritura de la presentación para la reedición del libro de Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, publicado originalmente en 1983, y problematiza el uso de la categoría de clase social. Específicamente sugiere que cuando “la clase” se ha diluido en una serie interminable de “identidades múltiples”, se presenta una situación que conviene contrarrestar. ¿Nos podría aclarar el significado de esta proposición, y su importancia para la investigación en historia social de la educación? ¿Sugiere un retorno al concepto de clase? Y, en ese caso, ¿en qué concepto de clase está pensando?

AVF - El subtítulo de mi reciente libro sobre la meritocracia lo dice todo: *Por una historia social de la educación*. Por si no fuera suficiente, en sus páginas confieso

que me daría por contento con que el libro sirviera para que se retornara, en el ámbito histórico-educativo, a esa confluencia que se produjo, en los años sesenta, setenta y ochenta del pasado siglo, entre dicho campo y una sociología histórica interesada por las cuestiones educativas y el papel social de la educación. Una exposición general de dicha confluencia —autores y obras básicas— puede verse en el capítulo tercero del libro y, con algo más de detalle, en la “Presentación” que, con el título de “Educación, historia y sociología”, redacté para la reedición del libro de Julia Varela que menciona, cuya primera edición data de 1983.

Como expresé en dicha “Presentación”, la década de los ochenta supuso, al menos en mi caso y en el de algunos/as compañeros/as, tomar conciencia de que el tipo de historia que estábamos haciendo se hallaba inserta en lo que por entonces era la tendencia historiográfica dominante, siquiera como modelo de referencia, tanto a nivel general como en el histórico-educativo: la historia social. En esas fechas, era ya clásica la cita de Edward Hallett Carr que reflejaba el estado de las cosas: “cuanto más sociológica se haga la historia y más histórica la sociología, mejor para ambas”. En ambos campos el acercamiento supuso, entre otras cosas, un replanteamiento de la interacción individuo-sociedad en el tiempo, así como de los conceptos de causalidad y determinismo: pasó lo que pasó, sucedió lo que sucedió, pero sería un error concluir que las cosas no pudieron ser o evolucionar de otro modo. Como bien dice Roman Krznaric, en *El buen antepasado*, “la primera lección que nos enseña la historia es que nada es inevitable hasta que sucede”. Otros dos rasgos de esta confluencia fueron la asunción de periodizaciones diferentes a las hasta entonces usuales —de índole político-legislativa—, y el recurso al método comparativo siguiendo o no la metodología weberiana de los tipos ideales.

Dicho retorno a la historia social tiene además, en mi caso, algo de personal y biográfico. La formación básica que adquirí por distintas vías —la autodidacta entre ellas— en las décadas mencionadas procede del ámbito de las ciencias sociales —derecho, sociología, economía, política, psicología social, historia...—, con el complemento posterior de las ciencias de la educación. En cierto modo, esta vuelta significa el retorno a la casa madre, aunque esta se halle en un estado irreconocible. Nada puede ser igual después de los sucesivos giros cultural, lingüístico, visual, emocional, material, medioambiental, etc., y de una serie de cambios sociales, mentales y tecnológicos que han alterado sustancialmente tanto su composición y estructura como la disposición interna de sus elementos. Algo me servirá de lo que aprendí en dichos años, digo yo, pero cometería un grave error si creyera que basta con ello para entender el mundo de hoy.

Esta reflexión me lleva a la siguiente cuestión, la del recurso, como estrategia discursiva, a la autocaracterización o ubicación personal en relación con los temas abordados, y a su lugar en este retorno a la historia social.

Decía Bourdieu que nada explica mejor la posición —tanto en la izquierda como en la derecha— de las prácticas y opiniones de la gente en materia de educación, que su relación con el sistema educativo. Y, sobre todo, “en qué grado su capital [cultural, social, económico, simbólico] está comprometido con su paso por la institución escolar”. Esa es la razón por la que, cuando lo ha exigido el tema, he practicado la sana costumbre de indicar mi posición o sucesivas posiciones en mi paso, desde que cumplí cinco años hasta hoy, por el sistema educativo. Cuando he escrito, por ejemplo, sobre la implementación en España de la Reforma y Ley educativa de 1970, suelo mencionar cómo la vivencia personal —empleado técnico de la administración educativa, responsable de la aplicación de dicha ley en un ámbito provincial determinado— de los problemas y dificultades que supuso su implementación y la frustración experimentada y vivida en esa tarea, condicionan

mi visión no solo de dicha reforma, de su contrarreforma o del tránsito en educación desde una dictadura a un régimen formalmente democrático que tuvo lugar en esos años en España, sino también sobre las reformas educativas en general y su fracaso relativo, un tema recurrente en mis trabajos. Un ejemplo más, asimismo expresado en otro caso: nada de lo que he escrito sobre los estudios de pedagogía o la formación y selección del profesorado se entiende sin conocer, con cierto detalle, mi posición, como docente, en la Facultad de Educación y en el mundo académico y científico. Como tampoco se entiende todo lo que subyace en mi reciente libro sobre la meritocracia —en este caso no explicitado— sin conocer mis vivencias personales, a veces muy personales, en relación con el tema.

Sobre la última cuestión, considero que habría, en efecto, que contrarrestar la dilución del concepto de clase social en una serie de “identidades múltiples”. En la mencionada “Presentación” me referí a cómo, en un libro reciente sobre los “conceptos clave” en el campo de los “estudios educativos”, se decía que el concepto “clase” ha pasado a ser una categoría “zombi”: un concepto “muerto por lo que respecta a su utilidad para el análisis, pero que sigue rondando en los libros de texto de sociología”. Un cambio originado, entre otras razones, por el paso “de la clase a las identidades múltiples”, de las “identidades colectivas” basadas en “estructuras económicas y sociales”, a “identidades individuales y de grupo” —al margen de dichas estructuras— configuradas a partir de los conceptos de género, raza o etnia, discapacidad o sexualidad, entre otros.

Lo que allí hice fue constatar un hecho, dar cuenta de él y explicarlo. El libro sobre la meritocracia es la prueba más evidente de la necesidad de recuperar la noción o concepto de clase social —otra cosa es cómo se articule o mida—, por encima o junto a otros conceptos, para el estudio de las desigualdades educativas y sociales. Integrando, por supuesto, en él los análisis culturales, así como otras identidades sociales.

Algunas cuestiones en torno a los temas de investigación

SDR - Entre las múltiples temáticas que ha trabajado a lo largo de su carrera, se ha dedicado a los estudios históricos sobre el profesorado, experiencias de profesores y maestros, a partir de sus memorias narrativas y autobiografías. Lo invito a detenernos aquí por un momento. Más allá de las modas conceptuales e historiográficas, ¿cuál es la relevancia que le atribuye a esta temática?

Hemos hablado antes de los abordajes metodológicos múltiples que ha utilizado en sus investigaciones. En su libro homenaje, María del Mar del Pozo, lo caracteriza como un historiador multiparadigmático, o con capacidad para utilizar intersecciones metodológicas, considerando esta perspectiva intelectual como ideal. Usted mismo ha explicitado que, casi en ningún trabajo, ha empleado un enfoque teórico-metodológico único. En el marco de las múltiples posibilidades e intersecciones paradigmáticas, ¿cuál/es eligió —fundamentalmente en términos conceptuales y metodológicos— para el abordaje de esta temática?

En otras entrevistas usted ha explicitado como una preocupación la desprofesionalización docente, e incluso ha escrito y publicado al respecto, ¿se podría pensar alguna relación entre el tratamiento de esta problemática y la investigación histórica sobre las experiencias y la producción pedagógica de maestros y profesores?

AVF - En efecto, una buena parte de mis estudios sobre el profesorado versan sobre los egodocumentos producidos por docentes, en especial sus memorias, autobiografías y diarios. En principio, comencé a interesarme por el tema en la segunda mitad de los noventa, con el fin de elaborar una taxonomía o tipología de dichos

documentos, delimitar el campo de análisis —dejando fuera, por ejemplo, los relatos ficticios en los que se utilizan elementos autobiográficos, o las descripciones limitadas a dar cuenta de lo que se hace en el aula—, considerar sus posibilidades, ventajas e inconvenientes como fuente histórica, y establecer un corpus, lo más exhaustivo posible, de las autobiografías, memorias y diarios, impresos o manuscritos, del magisterio primario español desde el siglo XIX hasta hoy.

En estos análisis generales comencé ya a introducir referencias y síntesis concretas, a modo de ejemplos, de aquellos casos que consideraba más relevantes; una labor continuada después con la redacción de estudios previos a la edición de algunos textos autobiográficos. Poco a poco las mencionadas posibilidades fueron ampliándose. Unas veces mediante trabajos circunscritos a un período determinado —por ejemplo, la guerra de España y el exilio docente— en el que este tipo de documentos presentaba unos rasgos específicos o era el producto de unas circunstancias dadas. Otras, utilizando esta literatura autorreferencial para analizar cómo unas/os maestras/os habían vivido, experimentado y dado testimonio de cuestiones educativas concretas en las que yo había trabajado o trabajaba. Por ejemplo, de la transición desde la escuela unitaria, de una sola aula, a los grupos escolares, la introducción de nuevos métodos o innovaciones, la distribución y disposición del espacio del centro docente y del aula, o la reacción frente a las disposiciones legales que regulaban su tarea o las ideas y métodos de la Escuela Nueva.

En este tipo de estudios, el marco teórico o paradigma me venía dado desde la historia literaria en general y, más en concreto, de la relacionada con los egodocumentos como fuente histórica. No trabajaba en el vacío. A la clásica obra de Philippe Lejeune sobre el pacto autobiográfico, se sumaban, en el caso español, los trabajos, entre otros, de Anna Caballé, James S. Amelang y Fernando Durán López; en el ámbito de la educación, los de António Nóvoa sobre las vidas de profesores; y en el metodológico, todo lo relativo a las historias de vida como instrumentos de análisis. No tuve que innovar mucho; solo aplicar sus reflexiones práctico-teóricas al campo de la educación.

No creo que puedan estudiarse los procesos, coincidentes en el tiempo, de profesionalización y desprofesionalización docente sin recurrir a los egodocumentos y archivos personales del profesorado, en especial a sus autobiografías, memorias y diarios. No ya porque sus autores suelen también haber escrito manuales escolares, elaborado material didáctico, publicado artículos en la prensa profesional o pedagógica y participado en la vida sindical y asociativa docente, sino porque es en tales escritos, redactados por lo general en los últimos años de sus vidas, donde dan cuenta y reflexionan tanto sobre la evolución de su profesión como sobre las sucesivas etapas de sus vidas profesionales.

SDR - Usted es un referente indiscutido en los estudios del patrimonio educativo y la memoria escolar. ¿Por qué, según ha afirmado, siente la necesidad de ir dejando a un lado estos estudios? ¿Cómo considera entonces esta temática en la agenda actual de la historia de la educación?

AVF - La cronología de mis publicaciones muestra cómo a partir de una primera etapa (1972-1985), con trabajos que se mueven entre la política y administración educativas y la sociología e historia de la educación, en especial de la enseñanza secundaria, se van introduciendo paulatinamente, con cierta periodicidad, nuevos temas e intereses: la alfabetización y la cultura escrita (1983), la historia de la mente humana (1989), la escuela graduada y el movimiento higienista (1990), el espacio y el tiempo escolares (1993-1994), la historia cultural y la cultura escolar (1995), las disciplinas y manuales escolares (1998), el profesorado y la profesionalización docente (1999), la cultura visual (2000), las

reformas y sistemas educativos (2001-2002) y la memoria escolar y el patrimonio histórico-educativo (2005). La presencia de nuevos temas de investigación no ha significado la desaparición de los anteriores. Casos evidentes han sido, por ejemplo, los trabajos de política educativa, ya sean de índole histórica o de rabiosa actualidad. La publicación reciente de dos artículos, de índole crítica, sobre las últimas sentencias en materia de educación del Tribunal Constitucional español, constituyen un buen ejemplo de este retorno del interés por temas y cuestiones que estaban ya presentes en mis primeras investigaciones.

Es cierto que puedo ser considerado uno de los promotores de los estudios sobre la memoria escolar y el patrimonio histórico-educativo. Constituye una fase o aspecto más de la trayectoria investigadora desarrollada, sobre todo, en las dos primeras décadas de este siglo, salvo por lo que se refiere al espacio y tiempo escolares, ya trabajados desde al menos diez años antes. Pero, como he dejado ver, necesito —no sé si utilizo la palabra adecuada— cada cierto tiempo, introducir nuevos temas o volver a otros más o menos dejados a un lado. No encuentro otra explicación más allá de la reluctancia a que se me encasille en un campo o tema determinado o, por qué no decirlo, en un grupo ideológico, partidista, gremial o tribal concreto. A que se me considere “uno de los nuestros” frente a otros que sean los “suyos” o los “vuestros”. Un rasgo personal, o manera de ser, con sus ventajas e inconvenientes como cualquier otro.

Uno de mis rasgos como investigador, también con sus pros y contras, parece ser, pues, la necesidad de dar cada cierto tiempo un salto, y no en el vacío. Siempre con la mochila cargada de las experiencias y del material acumulado en trabajos anteriores. El libro sobre la meritocracia es un claro ejemplo. En él he utilizado ideas e información, incluso expresiones y frases, de al menos una veintena de textos que había publicado entre 1989 y 2021. Cambios sí, pero también continuidades.

Como comenté en un epígrafe anterior, los estudios sobre la memoria escolar y el patrimonio histórico-educativo seguirán predominando. Disponen de sociedades científicas, revistas y congresos específicos además de apoyos y financiación pública y privada. Tienen, además, una audiencia algo más amplia que otras investigaciones histórico-educativas. Lo único que pediría es que se incorpore en dichos estudios todo lo que se refiere a la producción, comercialización y uso del material escolar en su sentido más amplio: patentes, empresas productoras y distribuidoras, catálogos, inventarios, compras y adquisiciones públicas y privadas, reglamentaciones y recomendaciones pedagógicas, memorias y relatos de aula, etc. Creo que en este aspecto, y seguramente en otros, queda mucho por hacer. Es solo un ejemplo de cómo en este campo, en el del museísmo y el patrimonio histórico-educativo, caben también enfoques histórico-sociales que contribuyan a su contextualización.

SDR - Al hacer referencia a su interés por el retorno a la historia social, aseveró que pretendía indagar desde esa perspectiva un tema casi inherente a esa historia: las desigualdades educativas, el mérito y la meritocracia fundada en los títulos académicos, temática que aborda en profundidad en su libro recientemente publicado.² – ¿Podría comentarnos las razones de la elección de esta temática? – ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la desigualdad educativa como

2 Viñao Frago, A. (2023) *Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación*. Marín, D. (ed.). Murcia. A disposición en la biblioteca del IICE. Versión digital o impresa disponible en https://urldefense.com/v3/_https://www.diegomarin.com/meritocracia-igualdad-educacion-zzpor-una-vuelta-a-la-historia-social-de-la-educacion-9788419991249.html_!!D9dNQwwGXtA!UaWUbj5_zDSy_iQrCrdghj4sGo1FTZnv2W0laGVFD_26jDlmtynuoT7K4-bnMolltztEt4myPXR4UtUWr17OdUQU5

deuda pendiente en el presente y los orígenes de la educación graduada y de la educación secundaria en España? ¿Considera que pueden hacerse extensivas a otros sistemas educativos?

AVF - El libro sobre la meritocracia nace en principio, como explico en sus primeras páginas, como una reseña amplia, para la revista *Historia y Memoria de la Educación*, de los libros de Sandel, Rendueles y Piketty sobre el tema. Ese era el propósito inicial. Después, el interés personal por saber más fue el que me llevó a sucesivas ampliaciones y desarrollos que superaban el límite de extensión establecido por la revista.

Esta sería la explicación de una decisión pragmática —abandonar la idea de una reseña extensa e ir pensando en un libro— tomada sobre la marcha y facilitada por la ausencia de límites temporales en la entrega del producto final, fuera cual fuera, o relativos a su extensión. Hay otras explicaciones derivadas de la permanencia en el tiempo, entre mis intereses académico-científicos, del estudio de las desigualdades educativas o de la acreditación de los saberes y el mérito. Uno de mis primeros trabajos, escrito a comienzos de los setenta —¡hace ya cincuenta años!— versaba sobre dichas desigualdades. Lo remití a una editora nacional para su publicación que, amablemente, me indicó que ya tenían su plan editorial cubierto. El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia me devolvió asimismo el original argumentando, en este caso, que yo no era docente (la sección de Pedagogía no se había creado todavía); que yo era un funcionario técnico del Ministerio de Educación y Ciencia y entre mis tareas no entraba la de escribir y publicar. Pasados los años debo agradecer, en ambos casos, las respuestas negativas. Era un trabajo inmaduro, propio de alguien que se halla en sus inicios y le queda mucho por recorrer.

Años más tarde, a comienzos de los noventa, recibí una invitación desde el Instituto Universitario Europeo de Florencia para formar parte de un reducido grupo de historiadores europeos, bajo la dirección de Dominique Julia, con el objeto de estudiar los orígenes del mérito y de la competencia profesional en las carreras intelectuales en la Europa de los siglos XVII a XIX, así como las relaciones existentes entre los méritos académico-escolares y el estatus socioprofesional posterior. Mi aportación versó sobre la selección por méritos y competencias profesionales, mediante el sistema de oposición, en el primer intento de configurar en España un cuerpo estatal de profesores, llevado a cabo entre 1770 y 1808; es decir, sobre la aplicación de criterios meritocráticos en los orígenes del cuerpo estatal de profesores.

Por otra parte, en los trabajos sobre la graduación escolar y la escuela graduada, el paso del bachillerato elitista-tradicional a la educación secundaria para todos o la educación comprensiva, entre otros temas, publicados a lo largo de cuarenta años, puede observarse la presencia recurrente de la cuestión de las desigualdades socioeducativas y del papel del sistema educativo en su producción, reforzamiento o legitimación. Recuerdo, incluso, cómo la utilización del concepto de clase social en mi tesis doctoral, publicada en 1982, originó la recomendación o advertencia, por parte de un prestigioso colega, de que lo sustituyera por otros términos dadas sus connotaciones marxistas. Es obvio que no hice el menor caso: ese concepto ha estado siempre presente, en mayor o menor medida, allí donde la investigación lo requería.

Por último, dos referencias más a la presencia de las desigualdades socioeducativas y la acreditación académico-escolar del mérito en mi trayectoria investigadora y en el entorno o contexto de la misma, ambas relacionadas con la implantación de la escuela graduada y los exámenes de promoción de curso. La primera se refiere

a la dedicatoria del libro, publicado en 1990, sobre la introducción de la escuela graduada en España. Una dedicatoria, quizás inadvertida, cuya transcripción ahorra cualquier comentario: “A los torpes y retrasados./ A los inquietos y perezosos./ A los difíciles”. La segunda, al XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Oviedo, 2001) que versaba sobre “La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica”. Un título que revela, como también lo harían la conferencia inaugural de Antoni Santoni Rugiu —“L’evoluzione del sapere e sua trasmissione”—, y los trabajos presentados en dicho coloquio, la preocupación que en aquellos años no tan lejanos existía sobre este tema en la historiografía educativa española. Mi aportación al coloquio analizaba la introducción legal en España, en los años sesenta del pasado siglo, de los exámenes de promoción de curso en la enseñanza primaria, mediante unas “pruebas” similares para todo el país. Con el objetivo, entre otros, de registrar y documentar la trayectoria escolar del alumnado, así como de medir y comparar, sobre bases supuestamente “objetivas” —así se calificaban dichas pruebas— su mérito o demérito académico.

Que, dados los antecedentes, mi atención se dirigiera en los últimos años al tema de la meritocracia no tiene nada de extraño. Los escritos e imágenes de uno y otro tipo sobre el crecimiento de las desigualdades y el papel de la ideología meritocrática como instrumento de legitimación de las mismas, han estado cada vez más presentes en el mundo académico y en los medios de comunicación, desde los primeros análisis sobre las consecuencias de la globalización financiera y, sobre todo, desde las crisis económicas de 2008 y 2020. Al término meritocracia se le han adherido, entre otros, los de mito, ilusión, trampa, ambivalencia o paradojas. Desde el diario *Público* se la ha elegido como la palabra del año en 2023. Salvo que, por propia voluntad o por estar enfrascado en otros temas, no se quiera o no se pueda verlo, es imposible que alguien interesado por la educación, sea cual sea su posición o enfoque, no dirija su mirada, con mayor o menor intensidad, hacia el papel clave que los sistemas escolar y educativo desempeñan en dicha legitimación.

De acuerdo con la ideología meritocrática, el sistema educativo debería ser el que determinara, mediante títulos y acreditaciones, los méritos y deméritos con arreglo a los cuales habría que asignar posteriormente las distintas tareas y estatus sociales, tanto en el sector público como en el privado. El hecho de que la realidad no coincida con la idea o principio no impide que opere como un elemento que legitima las desigualdades socioeducativas, dado que se parte del supuesto de que el tránsito por el sistema educativo y la asignación, por el mismo, de méritos y deméritos, se efectúan con total y absoluta neutralidad y equidad en relación con la procedencia social del alumnado.

Dicho supuesto es admitido por la gran mayoría del profesorado, sobre todo en la enseñanza secundaria, desde la más absoluta ceguera y desentendiéndose del origen y condición social de aquellos a quienes obligatoriamente, durante al menos diez años, tiene que enjuiciar, etiquetar y clasificar con arreglo a un sistema competitivo regido por unos criterios y valores determinados y socialmente estrechos. De ahí que tanto el establecimiento de la graduación por cursos —con sus pruebas de promoción— en la enseñanza primaria, como la aplicación de los contenidos, métodos y criterios de evaluación propios del bachillerato elitista-tradicional al alumnado que, también obligatoriamente, debe cursar la educación secundaria inferior, desempeñen un papel fundamental en la producción, reproducción, legitimación, rigidez o flexibilidad del sistema de clases y estatus sociales, así como de las mencionadas desigualdades.

Y ello vale tanto para España como para todos los países —no con la misma intensidad: en el caso español, comparativamente elevada— que a lo largo del siglo XX, y en lo que llevamos del actual, han experimentado el paso desde la escuela unitaria, de una sola aula, a la escuela-colegio con cursos académicos y pruebas de promoción, y del bachillerato tradicional, para unos pocos, a la enseñanza secundaria para todos.

SDR - Una última pregunta, quizá *ad hoc*, a los dos núcleos temáticos planteados, pero que recupera ambos, ¿qué relevancia tiene hoy la enseñanza de la Historia de la Educación para la formación de grado de futuros educadores? ¿Qué contenidos y/o modos de abordaje es importante que ofrezcan los programas de Historia de la Educación en la formación de grado?

AVF - La relevancia de la Historia de la Educación, como disciplina, en la formación de los futuros educadores depende de tradiciones nacionales, de los objetivos y contenidos que se le asignen y del peso y prestigio que tengan en cada país, institución y momento quienes trabajan en este campo, sea individualmente o como colectivo asociado y organizado académica y científicamente.

Dicho esto, también habría que señalar, como rasgo general, la continuidad en el tiempo de las quejas, recelos y temores por su papel marginal en los planes de estudio del futuro profesorado o, peor aún, por su próxima reducción o, incluso, desaparición. Cuando, en los años ochenta del pasado siglo, me incorporé a la comunidad de historiadores de la educación, tales quejas y lamentos estaban ya internacionalmente extendidos. La Historia de la Educación siempre ha estado en crisis y siempre ha tenido que justificar su presencia en la formación del profesorado, a diferencia de otras disciplinas, así como replantearse su pertinencia y sentido.

La conocida frase de Durkheim afirmando, en su libro sobre la evolución pedagógica en Francia, que “una historia de la enseñanza es la mejor de las pedagogías”, no parece que haya tenido mucho éxito entre los responsables de la formación de educadores. Si alguien me dice que es mejor que sea así, en el supuesto de que lo que se enseña es una historia tradicional, limitada a unos “grandes pensadores” expuestos de modo descontextualizado, no diría yo que no, pero también respondería que eso puede afirmarse, y no con menos razón, de otras disciplinas cuya enseñanza se mueve entre el deber ser normativo, un recetario tecnológico acríptico y una serie de conceptos esencialistas e intemporales.

Se me pide, además, como colofón, que diseñe —por supuesto, de modo sumario— los contenidos y enfoques de una Historia de la Educación para la formación de educadores. No creo, salvo caer en las generalizaciones, que pueda confeccionarse un programa ideal, con sus objetivos y contenidos, válido para cualquier situación o contexto. Me conformaría, en estos momentos con una Historia de la Educación construida a partir del análisis genealógico de aquellas cuestiones más relevantes en cada momento y lugar, que hiciera de los futuros educadores personas cultas, conscientes de la fragilidad y excepcionalidad temporal de la especie humana, y conocedoras de la evolución en el tiempo de los modos y medios o instrumentos de producción, conservación y transmisión del saber, del conocimiento y, como respectivamente añadirían Peter Burke y Daniel Innerarity, de la ignorancia o el desconocimiento.

