E S T U D I O S

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN E HISTORIA CULTURAL: POSIBILIDADES, PROBLEMAS, CUESTIONES (*)

ANTONIO VIÑAO FRAGO (**)

La historia cultural cabalga de nuevo. Pero para distinguirse de la que ya existía, de la tradicional historia de la cultura, ahora, una vez remozada, resurge bajo la etiqueta de nueva historia cultural (1). Raro es el mes en el que no aparece, con esta rúbrica, algún nuevo libro o artículo o no se convoca algún seminario, congreso o simposio. En este momento, por ejemplo, tengo junto a mí, al alcance de la mano, uno más que se anuncia en el programa de los cursos de verano de la Universidad Complutense de Madrid: «La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad».

Dos rasgos destacan en el título anterior: el entrecomillado del adjetivo nueva y la conexión que se establece entre esta nueva historia cultural, el postestructuralismo –¿por qué no añadir el posmodernismo?– y la interdisciplinariedad.

Esta nueva historia cultural es, desde luego, interdisciplinaria. Así lo indican los trabajos de quienes son considerados sus más significativos representantes, sus intereses y los diferentes campos intelectuales en que se mueven aquellos que son convocados para tratar sus temas más característicos (2). Surge, además, en un momento de crisis epistemológica, de dudas e incertidumbres en la operación histórica, en la tarea de hacer historia. De dudas e incertidumbres

---

(*) La versión en inglés de este texto aparecerá en Thomas POPKEWITZ, Barry M. FRANKLIN y Miguel PEREYRA (eds.), *Constructing a Cultural History of Schooling: Essays in the intellectual History of Education,* libro en prensa para el que fue originalmente redactado.

(**) Universidad de Murcia.

(1) Lynn HUNT (ed.), *The New Cultural History.* University of California Press, Berkeley, 1989.

(2) Veánse, a título de ejemplo, los autores y trabajos incluidos en el libro citado en la nota precedente, así como en Andrew E. BARNES y Peter N. STEARNS (eds.), *Social History and Issues in Human Conciousness. Some Interdisciplinary Connections.* New York University Press, New York, 1989, y Peter KARSTEN y John MODELL (eds.), *Theory, Method, and Practice in Social and Cultural History.* New York University Press, New York, 1992.

que alcanzan tanto a la posibilidad de llegar a un conocimiento del pasado, como al discurso histórico en cuanto forma de articular lingüísticamente dicho conocimiento (3). Y lo hace mostrando una amplia diversidad en sus temas y enfoques. Para unos se trata sólo de un nombre más que viene a sustituir a la ya desgastada y siempre no bien definida historia de las mentalidades. Para otros, esta nueva historia cultural abarcaría la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite o de los grandes pensadores –historia intelectual en sentido estricto– y la de la cultura popular, la de la de mente humana como producto sociohistórico –en el sentido vigostkyano– y la de los sistemas de significados compartidos –en el sentido geertziano– u otros objetos culturales producto de esa misma mente, y entre ellos, cómo no, el lenguaje y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y realidades sociales. Todo ello, además, no desde una perspectiva fragmentada sino conectada e integrada.

El concepto de cultura, por su parte, ha sido y es también interpretado de modos muy diferentes. Su misma polisemia explica el éxito del término (4). To-

---

(3) En relación con las consecuencias del posmodernismo y del *linguistic turn* sobre la historia intelectual –una de las modalidades de la historia cultural– y sobre la operación histórica en general, la literatura es cada vez más abundante. Véanse, a título de ejemplo, «History and Post-modernism», *Past and Present, 131,* 1991, pp. 217-218, 133, 1991; pp. 204-213, y 135, 1992; pp. 189-208, con sucesivas intervenciones de Lawrence STONE, Patrick JOYCE, Catriona KELLY, de nuevo Lawrence STONE y Gabrielle SPIEGEL, y algunos de los trabajos incluidos en la obra colectiva citada en la nota 1 o en Dominick LACAPRA y Steven L. KAPLAN (eds.), *Modern Intellectual History. Reappraisals & New Perspectives.* Cornell University Press, Ithaca, New York, 1982, así como los de F. R. ANKERSMIT, «Historiography and Postmodernism», *History and Theory, XXVII*-2, 1989, pp. 137-153, con la respuesta de Peter ZAGORIN y la réplica de ANKERSMIT en *History and Theory, XXIX*-3, 1990, pp. 263-274 y 275-296, respectivamente, John E. TOEWS, «Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreductibility of Experience», *The American Historical Review, 92*-4, 1987, pp. 879-907, David HARLAN, «Intellectual History and the Return of Literature», *The American Historical Review, 94*-3, 1989, pp. 581-609, con la respuesta de David A. HOLLINGER y la réplica de HARLAN en el mismo número, pp. 610-621 y 622-626, respectivamente, y la respuesta de Joyce APPLEBY en el número *94*-5, 1989, pp. 1326-1332, Gabrielle M. SPIEGEL, «History, Historicism and the Social Logic of the Text in the Middle Ages», *Speculum, LXV,* 1990, pp. 59-86, Russell JACOBY, «A New Intellectual History», *The American Historical Review, 97*-2, 1992, pp. 405-424, Mark BEVIR, «The Errors of Linguistic Contextualism», *History and Theory, 31*-3, 1992, pp. 276-298, Dominick LACAPRA, «Intellectual History and itsWays», *The American Historical Review, 97*-2, 1992, pp. 425-439 y Martyn THOMPSON, «Reception Theory and the Interpretation of the Historical Meaning», *History and Theory, 32*-3, 1993, pp. 248-272. En cuanto al discurso histórico y, más en concreto, a la obra de Hayden WHITE, quizá el mejor modo de obtener una idea global sobre el tema sea la lectura de *Storia delle Storiografia, 24,* 1993, dedicado monográficamente a la obra de este autor y a las polémicas planteadas en torno a la misma.

(4) Peter BURKE, «Introducción a la edición española», *La cultura popular en la Europa Moderna.* Alianza, Madrid, 1991, pp. 24-48, y *History & Social Theory.* Polity Press, Cambridge, 1992, pp. 118-126.

dos los problemas planteados por Peter Burke en relación con la New History –definición, fuentes, explicación y síntesis– (5) pueden también constatarse en esta nueva historia cultural. En este contexto de fronteras imprecisas y cambiantes –como la vida misma– y de fragmentadoras etiquetas académicas –historia social, historia económica, historia cultural, psicohistoria, historia intelectual...– este texto pretende explorar algunas de las posibilidades de la historia cultural en relación con o desde la historia de la educación, otro fragmento más de esa historia parcelada. Algunas entre otras; no sé si las más importantes pero sí aquellas que más me atraen y sobre las que vengo trabajando en los últimos años: la historia de los procesos de profesionalización docente y formación de las disciplinas académicas como historia intelectual, la historia de la cultura y organización escolares y la de la mente humana como producto sociohistórico. Todo ello desde el rechazo de una concepción de la cultura como sistema unitario y uniforme en el que predomina la conformidad, así como desde una consideración no escindida de la historia social y cultural. No está de más decir, parafraseando a Richard L. Schoenwald, que la historia social es siempre historia cultural, la historia cultural, historia social, y que ambas, finalmente, son sólo historia (6).

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, DISCIPLINAS ACADÉMICAS E HISTORIA INTELECTUAL

Dos son los puntos débiles de la tradicional historia de las ideas: la consideración de estos últimos como «causas incausadas», sin incoherencias ni fisuras, a modo de «agentes individuales» que determinan el pensamiento y la acción, y su «individualismo metodológico»,

> «...la insistencia en que un sistema de creencias debe ser una suma de proposiciones separadas y explícitas, y en que cada una de estas proposiciones puede ser seguida hasta una sola fuente original a través de sus varios antecedentes» (7).

Frente a esta tradicional historia de las ideas, la historia social de las mismas tendió, en principio, a poner el acento en los contextos en los que éstas germinaban y crecían. Unos contextos concebidos en ocasiones como sistemas necesariamente determinantes de otros sistemas no menos cerrados o coheren-

---

(5) Peter BURKE, «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro», en Peter BURKE (ed.), *Formas de hacer historia*. Alianza, Madrid, 1993, pp. 11-37.

(6) Richard L. SCHOENWALD, «Social History is Always Intellectual History or Intellectual History is Always Social History or Finally, There is Only History», en Peter KARSTEN y John MODELL (eds.), *Theory, Method, and Practice in Social and Cultural History, op. cit.*, pp. 125-133.

(7) Fritz RINGER, «The Intellectual Field, Intellectual History, and the Sociology of Knowledge», *Theory and History, 19*-3, 1990, pp. 269-294 (cita en p. 277).

tes de ideas que dejaban de ser agentes causales para convertirse en productos causados.

Es evidente que las ideas y pensamientos no pueden separarse totalmente «de su inserción en las instituciones, prácticas y relaciones sociales» (8). Pero estas «instituciones, prácticas y relaciones sociales» pueden ser vistas y analizadas desde diferentes enfoques y con diferentes métodos que ofrecen resultados asimismo diferentes. Uno de estos enfoques es el que, a partir de los conceptos de «campo intelectual» y *habitus,* elaborados por Pierre Bourdieu, trata de descubrir, en expresión de Fritz Ringer, las «posiciones teóricas» y las «suposiciones implícitas... transmitidas por las instituciones, prácticas y relaciones sociales» (9); es decir,

> «...las principales corrientes de pensamiento y sentimiento en un determinado medio intelectual... las formas, así como los contenidos y argumentos... (las) pautas recurrentes o figuras de pensamiento... (las) suposiciones subyacentes, ampliamente compartidas pero a menudo no discutidas de modo explícito» (10).

Un enfoque de este tipo, en su sentido más amplio, abarcaría lo explícito y lo implícito, las ideas y las creencias, los valores y las actitudes, las maneras de pensar y los modos de vida, los roles académico-intelectuales y los sociales. Y ello tanto en relación con un campo y un grupo determinados como con un tema o cuestión concretos. En el primer caso, el resultado sería una historia de los intelectuales, de la élite cultural y académica como grupo, de su formación, modos de selección e ingreso en la misma, carrera profesional, *status,* signos de presentación, identificación y distinción frente a otros grupos sociales, relaciones con el poder en sus distintas modalidades, rituales, estrategias de grupo, corporativas e individuales, relaciones de patronazgo y clientelismo, modos de vida y conductas, mentalidades, contextos académicos e intelectuales, prácticas discursivas, léxico, etc. En el segundo, lo que dicho análisis ofrecería serían las ideas explícitas e implícitas asumidas por un determinado grupo intelectual en relación con una cuestión concreta, así como, si el período considerado es lo suficientemente dilatado, los cambios, las emergencias y los residuos, en el conjunto de dichas ideas. Veamos dos ejemplos que ilustran ambos enfoques.

A) Los estudios sobre la formación académica e intelectual de personajes relevantes siguen siendo, y serán siempre, un tema de interés (11). Lo novedo-

---

(8) *Ibídem,* p. 277.

(9) *Ibídem,* p. 274.

(10) *Ibídem,* p. 276.

(11) Veánse, como ejemplos recientes, los de Daniel A. CREWS, «The Intellectual Sources of Spanish Imperialism: The Education of Juan Valdés», *Proteus. Journal of Ideas,* 2-1, 1992, pp. 38-43, y Luis Enrique RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, *La formación universitaria de Juan de la Cruz.* Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, Valladolid, 1992.

so, sin embargo, es esa atención por la formación, modos de selección o pruebas de ingreso de determinados grupos profesionales y, de entre ellos, de los profesores de los diferentes niveles educativos, de los intelectuales y escritores en general o de los investigadores en un campo o área concreta. Los ejemplos de este interés se multiplican en los últimos años. La bibliografía elaborada por Marie-Dominique Couzet, en 1991, para los componentes del proyecto de investigación sobre *Sélection scolaire et societé dans l'Europe Moderne, XVIe-XIXe siècles,* coordinado desde el Departament of History and Civilisations del European University Institut de Florencia por Dominique Julia, recogía y comentaba una relación no exhaustiva de 125 títulos sobre el particular, entre libros y artículos en alemán, español, francés, inglés e italiano relativos a un total de once grupos profesionales y a las élites en general de diversos países europeos durante los siglos citados; todos ellos publicados, además, en su mayor parte, en la década de los ochenta. La lectura de los trabajos incluidos en el número especial de la revista *Pedagogica Historica* que recoge las colaboraciones en dicho proyecto, así como del prólogo y de las conclusiones de su director (12), excusa todo comentario: el método prosopográfico y el análisis longitudinal del proceso de construcción de las carreras profesionales, o sea, de una profesión, y de los procedimientos de ingreso y selección en la misma, se revelan como enfoques de extraordinaria riqueza y utilidad para captar la configuración interna de los distintos campos profesionales e intelectuales y, entre ellos, de los académicos y escolares (13).

El estudio meticuloso, por ejemplo, de los procedimientos de selección de los distintos cuerpos de profesores (requisitos, pruebas, formación, títulos y currículum de los candidatos, programas o memorias presentadas, pruebas o ejercicios realizados, jueces, criterios de selección explícitos e implícitos, intervención de autoridades administrativas, políticas o religiosas, decisiones adoptadas, etc.) es uno de los aspectos esenciales para entender el proceso de profesionalización docente y, en definitiva, para hacer la historia de la docencia como profesión (14).

Dichos procedimientos y proceso guardan, a su vez, una estrecha relación con la historia de las disciplinas escolares (15). Es más, una historia es el com-

---

(12) Dominique JULIA (ed.), «Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et classements sociaux dans les carrières intellectuelles en Europe, XVIIe-XIXe siècles», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, XXX,* 1994-1.

(13) Dominique JULIA, «Conclusión», *ibídem,* p. 454.

(14) Dominique JULIA, «Le choix des professeurs en France: Vocation ou concours? 1700-1850», *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education, XXX,* 1994-1, pp. 175-205, y «La naissance du corps professoral», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 39,* 1981, pp. 71-86, Antonio NÓVOA, *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle).* Instituto Nacional de Investigaçao Científica, Lisboa, 1987, y Antonio VIÑAO, «Les origines du corps professoral en Espagne: Les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808», *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education, XXX,* 1994-1, pp. 119-174.

(15) Prefiero esta expresión tomada de André CHERVEL («Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación, 295,* 1991, pp.

plemento de la otra. Las disciplinas académicas no son entidades abstractas. Tampoco poseen una esencia universal o estática. Nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus contenidos; también sus denominaciones. Sus espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias. Espacios sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones académicas con un carácter más o menos excluyente, cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras diciplinas y campos. Devienen por ello, con el tiempo, coto exclusivo de unos determinados profesionales acreditados y legitimados por la formación, titulación y selección correspondientes, que pasan, de este modo, a controlar la formación y acceso de quienes desean integrarse en los mismos. Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión no sólo profesional sino también social. Su inclusión o no en los planes de estudio de unas u otras profesiones constituye el arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a uno u otro grupo profesional. La historia de las disciplinas, su génesis y configuración como tales, con un carácter autónomo, no puede, pues, hacerse sin analizar la formación, las credenciales y el proceso de selección de quienes a ella se dedican o pretenden hacerlo. Viceversa, el análisis del proceso de profesionalización y de los candidatos y miembros de una profesión determinada es uno de los aspectos más significativos del complementario proceso de creación y configuración de dichas disciplinas. Un aspecto remite al otro; son indisociables.

Una disciplina es, en este sentido, el resultado del acotamiento de un campo intelectual por unos profesionales, una comunidad o grupo académico y científico, que se presentan ante la sociedad y otros grupos como expertos en el mismo en virtud de una formación, de unos títulos y de un modo de selección determinados. De ahí que el análisis de esa formación, carreras y títulos de los candidatos, de los después nombrados, y de los jueces encargados de efectuar la selección, proporcione elementos para conocer su grado de profesionalización y el de la disciplina en cuestión; es decir, su consolidación como tal y su acotamiento por unos u otros expertos. Esta es la razón por la que ya en las primeras fases del estudio que emprendí hace algunos años sobre los orígenes de los cuerpos de profesores estatales en España, desde 1770 hasta 1808, advertí que debía distinguir dos partes interrelacionadas. Una primera, ya finalizada, sobre el proceso de selección en los términos antes indicados (16), y otra, en curso de realización, sobre la formación, títulos, carreras académicas y méritos aducidos por los candidatos o tenidos en cuenta por los jueces y autoridades implicadas en el proceso de selección (17).

59-111) a la de historia del currículum por entender que esta última es una expresión más amplia que engloba la historia de las disciplinas o materias escolares.

(16) Antonio VIÑAO, «Les origines du corps professoral en Espagne: Les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808», *op. cit.*

(17) Un avance de esta segunda parte, en relación con las disciplinas de Derecho Natural y de Gentes, Física Experimental y Matemáticas, fue presentado con el título de «Disci-

Las posibilidades de este tipo de estudios son amplias. Pueden referirse, como es obvio, a la profesión académica, a cualquier otra, o a grupos sociales determinados. De entre estos últimos parece gozar de cierto favor, en una especie de «revival» de esta historia de las ideas de nuevo cuño, el estudio de la formación intelectual de las élites y, de un modo especial, de las culturales, literarias o científicas (18). Su realización implica, sin duda, el recurso a fuentes hasta ahora analizadas, en general, desde perspectivas individuales y particulares y pocas o raras veces de forma serial o global. Entre estas fuentes se hallan las memorias y autobiografías, los expedientes administrativos personales, las relaciones de méritos o currícula profesionales, los expedientes de las oposiciones y concursos –ejercicios, programas, memorias, valoraciones o censuras–, y los relativos a la configuración de los planes de estudio y a la creación, modificación o supresión de disciplinas, así como los manuales y libros de texto. Otras fuentes útiles son, por ejemplo, los elogios fúnebres y la literatura apologética de las diferentes profesiones. Otras veces, sin embargo, será necesario releer los textos ya conocidos desde una perspectiva que permita captar las estrategias explícitas o implícitas de presentación, distinción y exclusión académica o profesional de determinadas personas, grupos o instituciones.

B) Sería un error circunscribir el estudio de los campos intelectuales, de la historia intelectual, al de la formación y estrategias credencialistas de los distintos grupos profesionales o, en un ámbito histórico-educativo más estricto, al del proceso de profesionalización docente y a la paralela configuración de las disciplinas académicas. Ésta es sólo una posibilidad; una entre otras. Entre estas otras estaría, como ya dije, el análisis de las ideas y propuestas explícitas o implícitas de un grupo intelectual determinado en relación con una cuestión concreta a lo largo de un período lo suficientemente dilatado como para captar, en dichas ideas y propuestas, los puntos de inflexión, las rupturas y las continuidades.

Un análisis de este tipo deberá atender, sin duda, a aquellos autores y textos más difundidos e influyentes, a los más significativos por cualquier causa o a aquellos que introducen ideas, perspectivas y criterios que con los años gozarán de cierta difusión; es decir, a obras concretas y a autores individualizados. Pero dichas atención y significatividad sólo tendrán sentido en un contexto: aquél definido por las diferentes posiciones teóricas y propuestas mantenidas en relación con el tema en cuestión. En un reciente trabajo sobre la distribu-

---

plinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808)», al IV Coloquio Internacional organizado por Centre Interuniversitaire sur l'Education dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américaine (CIREMIA) de la Universidad de Tours y se halla pendiente de publicación.

(18) Un reciente ejemplo de este interés sería el coloquio sobre «La cultura de las élites españolas en la Edad Moderna. Poder, Letras, Ciencias» organizado, para mayo de 1995, por François LOPEZ desde el Institut d'Études Hispaniques de la Universidad de Bourdeos, dentro del proyecto de investigación, más amplio, que lleva por título *Para una historia de la educación y de las lecturas de los españoles en la Edad Moderna.*

ción semanal y diaria del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España desde 1838 a 1936 –del que trataré después otros aspectos metodológicos– he analizado, por ejemplo, las bases teóricas y las propuestas concretas efectuadas en un total de 38 textos (19 del período 1838-1899 y otros 19 del período 1900-1936) escritos por profesores de pedagogía de Escuelas Normales, inspectores de enseñanza primaria y maestros o maestras en relación con el tema indicado. Unos textos elaborados para la formación o utilización profesional de los maestros y maestras en sus escuelas (19). Sólo la lectura de aquellas páginas o capítulos dedicados, en ellos, a la distribución del tiempo y del trabajo en las escuelas, permite, gracias a su número y al lapso de tiempo abarcado, obtener una idea global de las asunciones explícitas o implícitas, mayoritarias o no, del grupo de autores seleccionados, así como de sus influencias y rechazos, de las rupturas y persistencias.

Sólo una lectura y tratamiento de este tipo, global, permite, por ejemplo, captar cómo se pasa desde una primera concepción de la distribución del tiempo y del trabajo como medio disciplinario a otras en las que predomina su naturaleza organizativa y didáctica o su consideración como medio de control externo. O, también a modo de ejemplo, cómo la difusión de la noción de *surmenage* o fatiga mental, o, de un modo general, de las ideas de higienismo, vinieron a coincidir en el tiempo con las aspiraciones profesionales de los maestros y maestras en relación con la ampliación de los períodos vacacionales o la introducción de los recreos y descansos. Sólo, repito, una consideración global de una serie amplia de textos y autores que traten, durante un período dilatado, un tema concreto, puede facilitar una historia de las concepciones teóricas, creencias e ideas que definen un campo intelectual, así como de las diferentes posiciones y estrategias de sus componentes dentro del mismo y en relación con dicho tema. Lo importante, desde esta perspectiva, no es ya lo dicho en este u otro texto concreto, o por este u otro autor, salvo casos significativos, sino la posición de dichos textos y autores en el conjunto de un campo de ideas sobre una cuestión relevante.

CULTURA, ORGANIZACIÓN Y ESCUELA: EL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLARES

Afirmar que la escuela –entendido este término en su sentido amplio– es una institución, es una obviedad. También lo es decir que existe una cultura

(19) Antonio VIÑAO, «La distribución semanal y diaria del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)»; texto elaborado dentro del proyecto de investigación sobre «La historia del tiempo escolar en Europa» coordinado, desde el Service d'Histoire de l'Éducation del Institut Nationale de Recherche Pédagogique de Paris, por Marie-Madeleine COMPÈRE, y en curso de publicación junto con el resto de los trabajos de dicho proyecto.

escolar. Precisamente porque la escuela es una institución es por lo que podemos hablar de cultura escolar, y viceversa. Lo que ya resulta difícil es ponerse de acuerdo sobre qué implica que la escuela sea una institución y sobre qué sea eso de la cultura escolar o si no sería preferible hablar, en plural, de culturas escolares.

Lo que ello implica, por de pronto, es que la escuela ha de ser considerada, a la vez, desde la sociología de las organizaciones y la antropología de las prácticas cotidianas. El problema radica en que la cultura escolar en cuanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización, posee varias modalidades o niveles. Podemos, por ejemplo, referirnos a la cultura específica de un establecimiento docente determinado, de un conjunto o tipo de centros por contraste con otros –por ejemplo, las escuelas rurales o las Facultades de Derecho–, de un área territorial determinada o del mundo académico en general por comparación con otros sectores sociales. También podemos ofrecer una perspectiva individual, grupal, organizativa o institucional de algún aspecto de dicha cultura. Por último, la expresión anterior –«conjunto de aspectos institucionalizados»– incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar–, objetos materiales –función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...–, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. De entre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado. Estas tres dimensiones o aspectos –el espacio, el tiempo y el lenguaje a modo de comunicación– afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia.

Este *espacio* físico es, para el ser humano, espacio apropiado –territorio– y espacio dispuesto y habitado –lugar–. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo al yo social, a las relaciones interpersonales –distancias, territorio personal, comunicación, contactos, conflictos...–, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposi-

ciones de los cuerpos –ubicación, posturas– y de los objetos, a su jerarquía y relaciones (20).

La dimensión espacial de la actividad educativa no es un aspecto tangencial o anecdótico de la misma. Al igual que la dimensión temporal o la comunicativo-lingüística es, como dije, un rasgo que forma parte de su misma naturaleza. No es ya que la condicione y que sea condicionada por ella, sino que es parte integrante de ella; es educación. El espacio escolar no es, pues, un «contenedor» ni un «escenario», sino «una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores..., unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos» (21). Es, en suma, como la cultura escolar, de la que forma parte, «una forma silenciosa de enseñanza» (22). Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa.

¿Cómo abordar, desde esta perspectiva, la dimensión histórica del espacio escolar, su evolución y modalidades? Dos enfoques, complementarios, parecen al menos posibles (23). Uno de ellos atendería a la naturaleza de la escuela como lugar. Un análisis de este tipo detectaría dos tendencia básicas: una que va desde el nomadismo y la itinerancia a la fijación y estabilidad, y otra, relacionada con la anterior, que va desde la ausencia de especificidad a su establecimiento y delimitación independientes frente a otras instituciones y usos. El objetivo primero sería establecer una tipología de las modalidades existentes en un área y período histórico. Modalidades que oscilarían entre la itinerancia en sus diversas formas, por un lado, y las propuestas desescolarizadoras, es decir, la negación de la escuela como lugar, por otro. Entre unas y otras quedaría esa tendencia, históricamente apreciable, a la especificidad e independencia, a la afirmación de la necesidad de un espacio propio, construido como lugar con tal fin y acotado como territorio independiente de cualquier otro de índole eclesiástica, estatal o municipal. En este sentido, el espacio escolar sería un lugar que tiende a ser acotado como tal y a fragmentarse internamente en una variedad de usos y funciones de índole a la vez productiva, simbólica y disciplinaria (24). Un espacio en cuyo despliegue interno pugnan el ocultamiento y el cierre con la apertura y la transparencia.

---

(20) El texto clásico, el que acuñó el término proxemia para referirse al uso que el ser humano hace del espacio como producto cultural específico, es *The Hidden Dimension,* de Edward T. HALL, publicado en 1966 (editado en español por Siglo XXI, México, 1972).

(21) Agustín ESCOLANO, «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum», *Historia de la Educación, 12,* 1993, en prensa.

(22) Georges MESMIN, «La arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza», *Janus, 10,* 1967, pp. 62-66.

(23) Para un desarrollo más detallado de ambos enfoques, véase Antonio VIÑAO, «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación, 12,* 1993, en prensa.

(24) Estas tres funciones, asignadas por Foucault al trabajo, son plenamente referibles a la escuela como lugar (Michel FOUCAULT, «El ojo del poder», en Jeremías BENTHAM, *El Panóptico.* La Piqueta, Madrid, 1979, pp. 9-26 –referencia en p. 23–).

El segundo enfoque, al que podría llamarse estatigráfico, si no se entendiera este término en un sentido compartimentado o aislante, complementa al anterior. Constituye un procedimiento para analizar esa realidad a la vez material y mental que es el espacio como territorio. Un procedimiento de análisis y desguace que recuerda a esas muñecas rusas que guardan en su interior, teóricamente hasta el infinito, otra más reducida. Empezaría, desde fuera, con el emplazamiento; un emplazamiento que condiciona y explica las relaciones con el entorno, con otros espacios y lugares distintos del acotado como escuela, así como su área de atracción e influencia. El siguiente paso, desde el exterior al interior, sería la consideración de las relaciones entre las zonas edificadas y no edificadas del recinto escolar, de los edificios y campos escolares, de su distribución y usos. Dos serían, al menos, en este punto, los aspectos básicos: la importancia concedida y el uso asignado a las zonas no edificadas, su revalorización u olvido (25), y la ubicación, disposición y presentación externa del edificio o edificios existentes, signo de identificación del establecimiento en cuestión, que refleja, de modo más o menos explícito, la concepción o idea que se tiene de la institución escolar en general y, de un modo particular, de aquella a que se destina.

La disposición interna de las zonas edificadas, junto con la distribución y usos asignados a las distintas dependencias, constituirían el siguiente aspecto a analizar. Su existencia o inexistencia, su disposición y relaciones reflejan la importancia, naturaleza y características de la función o actividad correspondiente, ya se trate del despacho de la dirección, de la sala de alumnos o la de visitas, la capilla, el gimnasio o los aseos. Un análisis de este tipo mostraría, además, el predominio o no, en dicha disposición, de criterios de visibilidad y control o el peso de la tendencia a la fragmentación y diferenciación o de los espacios compartidos y de encuentro.

El último reducto a considerar sería el de los espacios personales: el pupitre, el casillero, el armario o la taquilla. Pero, hasta llegar a ellos, todavía es posible analizar la configuración física y la disposición interna de personas y objetos en dependencias concretas. Y entre ellas, cómo no, el aula; aquel lugar dispuesto, de modo específico, para la enseñanza. El análisis histórico de las modalidades de organización y disposición de personas y objetos en el aula muestra su relación con el sistema o método pedagógico seguido. Éste ha sido, de entre los indicados, el aspecto al que más atención han dedicado los historiadores de la educación en los últimos años. Basta, para advertirlo, reseñar algunos de los trabajos publicados sobre, por ejemplo, la organización del espacio en las aulas de los colegios de jesuitas durante la Edad Moderna, con los alumnos divididos en decurias y su disposición orientada a promover la emulación y la competencia (26),

---

(25) Sobre esta cuestión en los kindergarten froebelianos, así como, en general, sobre la arquitectura y el espacio escolares en la pedagogía de Fröebel, ver Purificación LAHOZ, «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», *Historia de la Educación, 10,* 1991, pp. 107-133.

(26) Veánse, sobre este tema, las observaciones, síntesis y bibliografía recogida en Fracisco Javier LASPALAS PÉREZ, *La «reinvención» de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna.* EUNSA, Pamplona, 1993, pp. 149-150 y 174-175.

en el sistema de la enseñanza mutua (27), en el método de las salas de asilo francesas (28), o, desde una perspectiva más general, sobre la génesis de la idea de clase, de la enseñanza simultánea (29) o de la escuela graduada (30).

Una revisión general de este conjunto de trabajos muestra en esta cuestión –la de las relaciones entre los usos del espacio escolar, la organización de los centros docentes y los métodos de enseñanza empleados–, el juego o debate entre dos tendencias. Una de índole mecánica, que se inclina por la configuración de un sistema o método cuyas virtudes y efectos dependan más de la exhaustiva, desagregada y «racional» disposición de los espacios y tiempos escolares, así como del currículum, que de la persona o personas encargadas de ponerlos en práctica. Y otra, de índole orgánica, que promueve más la atención individual y la adaptación a las circunstancias que la mecanización gerencial de los procesos educativos. En el fondo, lo que está detrás de este dilema es el intento –lógico pero inviable– de instruir y educar a un número amplio de personas acercándose lo más posible al tipo de relación y métodos seguidos en la enseñanza individual o a un número reducido de ellas. Una cuestión que refleja otra más general: la naturaleza negentrópica de la educación.

En un breve texto publicado en 1978, sobre el arte y modo de ordenar libros, Georges Perec indicaba algo ya sabido: que toda biblioteca que no se ordena, se desordena. Decía, asimismo, que éste era el ejemplo que le dieron para explicarle lo que era la entropía (31). La acotación de espacios específicos –lugares construidos– para las actividades de enseñanza y aprendizaje y su distribución y ordenación interna no son sino una faceta más de esa entropía negativa (negentropía) que es la educación. Aquello que quiere transmitirse, enseñarse o aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado y secuenciado. Lo mismo sucede con el contexto dispuesto y construido para enseñar y aprender. Su disposición, funciones y usos no se dejan al azar. Ello supondría reforzar la tendencia general y creciente hacia la máxima entropía y con ella el horror al vacío, la inseguridad y la incertidumbre. Lo imprevisible, aleatorio e inestable, desplazarían a lo probable, seguro o previsible.

---

(27) Stefan HOPMAN, «El movimiento de la enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular. Enfoque comparado», *Revista de Educación, 295*, 1991, pp. 291-316, y G. LESSAGE, «L'enseignement mutuel», en Gaston MIALARET y Jean VIAL (dirs.), *Historie mondiale de l'education. 3. De 1815 à 1945.* P.U.F., Paris, 1981, pp. 241-250.

(28) Fréderic DAJEZ, «Une technologie de la petite enfance: le méthode des salles d'asile (1827-1860)», *Historiae Infantiae, 1*, 1984, pp. 35-44.

(29) David HAMILTON, «Orígenes de los términos clase y currículum», *Revista de Educación, 295*, 1991, pp. 187-205, y «De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula», *Revista de Educación, 296*, 1991, pp. 23-42.

(30) John A. LASKA y Tina JUAREZ (eds.), *Trading and Marking in American Schools. Two Centuries of Debate.* Charles C. Thomas Publishers, Springfield, Illinios, 1992, y Antonio VIÑAO, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936).* Akal, Madrid, 1990.

(31) Georges PEREC, *Pensar y clasificar.* Gedisa, Barcelona, pp. 26-34 (referencia en p. 31).

Por ello el ser humano prepara y dispone, ordena y arregla. El problema se plantea cuando estas precisión y regularidad, normalización y racionalización se llevan a cabo mediante dispositivos y engranajes mecánicos u organizaciones maquinales de seres vivos. Cuando se olvida que se opera no con materiales inorgánicos sino con seres humanos. Entonces, curiosamente, la alta eficacia del mecanismo diseñado se revela altamente ineficaz. El lugar construido deviene un sistema cerrado, no flexible ni adaptable, en el que las necesidades de apropiación territorial del ser humano y de configuración de espacios personales y ajenos, comunes y compartidos, resultan inviables. Al estructurar o modificar la relación entre lo interno y lo externo al medio escolar –las fronteras, lo que queda dentro y lo que queda fuera–, o su espacio interno –entre las diversas zonas edificadas y no edificadas, entre los espacios interiores–, al abrir o cerrar, al disponer de una manera u otra las separaciones y los límites, las transiciones y comunicaciones, las personas y los objetos, estamos modificando la naturaleza del lugar. Estamos cambiando no sólo los límites, las personas o los objetos, sino también el mismo lugar. Por ello, es necesario abrir el espacio escolar y construirlo como lugar de un modo tal que no restrinja la diversidad de usos o su adaptación a circunstancias diferentes. Ello significa hacer del maestro o profesor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios. De espacios personales y sociales, y de lugares. Al fin y al cabo el espacio, como la energía, en cuanto energía, ni se crea ni se destruye, sólo se transforma. La cuestión final es si se transforma en un espacio frío, mecánico, o en un espacio caliente y vivo. En un espacio dominado por la necesidad del orden implacable y el punto de vista fijo, o en un espacio que, teniendo en cuenta lo aleatorio y el punto de vista móvil, sea antes posibilidad que límite. En un espacio, en suma, para la educación, un ámbito que no pertenece al mundo de la mecánica, sino al de la biología, al de los seres vivos.

El *tiempo* social y humano, múltiple y plural, es un aspecto más de la construcción social de la realidad (32). Esta construcción es consecuencia e implica el establecimiento de unas determinadas relaciones entre el antes, el después y el ahora –el pasado, el futuro y el presente–, de una determinada temporalización de la experiencia en relación con un presente también concreto. En este sentido, el tiempo es una relación no un flujo, una facultad humana específica o «acto de representación» que pone a la vista, de modo conjunto y relacionado, lo que sucede más temprano o más tarde, antes o después (33). Una facultad de síntesis y relación que, junto con la memoria, crea y conecta el espacio de la experiencia y el horizonte de expectativas (34).

---

(32) Niklas LUHMANN, «El futuro no puede empezar: estructuras temporales en la sociedad moderna», en Ramón RAMOS TORRES, *Tiempo y sociedad*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, pp. 161-182.

(33) Norbert ELIAS, *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989, p. 86.

(34) Tomo ambas expresiones de Reinhart KOSELLECK, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Barcelona, 1993, p. 333.

Estas experiencia y conciencia temporales son ampliamente diversas, tanto en su configuración social como en su percepción individual. En ambas influyen aspectos tales como el lenguaje –la «diversidad gramatical» de las palabras y de la síntesis del tiempo (35)–, los modos y técnicas de medirlo, controlarlo y percibirlo, las distintas modalidades y niveles temporales existentes en una sociedad dada (36), y la memoria cultural de esa misma sociedad (37).

Una de las modalidades temporales es el tiempo escolar, un tiempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un «hecho cultural». El tiempo escolar –como el espacio y el discurso escolares– no es, por tanto, «un simple esquema formal o una estructura neutra» en la que se «vacía» la educación, sino una secuencia, curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el quehacer escolar; un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender (38).

El tiempo escolar es, pues, a la vez, un tiempo personal y un tiempo institucional y organizativo. Por una parte, ha llegado a ser, desde esta doble perspectiva, uno de los instrumentos más poderosos para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro. Es decir, que proporciona –al menos como posibilidad– una visión del aprendizaje y de la historia no como procesos de selección y opciones, de ganancias y pérdidas, sino de avance y progreso. Un avance y un progreso que certifican los exámenes y el paso de un curso o nivel a otro.

Por otra parte, desde un punto de vista institucional, el tiempo escolar se muestra, al menos formalmente, como un tiempo prescrito y uniforme. Sin embargo, desde una perspectiva individual, es un tiempo plural y diverso. No hay un sólo tiempo, sino una variedad de tiempos. El del profesor y el del alumno, por de pronto. Pero también el de la Administración y el de la Inspección, el reglado. En cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica

---

(35) Paul RICOEUR, «Introducción», en *Las culturas y el tiempo.* Sígueme y UNESCO, Salamanca y París, 1979, pp. 37-66.

(36) J. David LEWIS y Andrew J. WEIGERT, «Estructura y significado del tiempo social», en Ramón RAMOS TORRES, *Tiempo y sociedad, op. cit.,* pp. 89-131.

(37) Para un análisis más detallado de estas cuestiones remito a Antonio VIÑAO, «Tiempo, historia y educación», *Revista Complutense de Educación,* 1994, en prensa. Sobre la memoria cultural, véase Paul CONNERTON, *How Societies Remember.* Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

(38) Agustín ESCOLANO, «Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar», *Revista de Educación, 298,* 1992, pp. 55-79 (referencia en p. 56).

una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales.

El tiempo escolar institucional ofrece, a su vez, diversas configuraciones o niveles. Constituye toda una arquitectura temporal. En este sentido no deberíamos hablar del tiempo escolar, en singular, sino de los tiempos escolares. Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes. Hoy, en muchos países, cubre ya desde los primeros años de la vida hasta no se sabe bien cuando. Otra configuración temporal es la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales. La tercera modalidad muestra la micro e intrahistoria de la institución escolar. En ella se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas –año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde–, o incluso, en su más desmenuzada desagregación, de cada clase o actividad. Su expresión material y escrita son los cuadros horarios y los de distribución temporal de tareas y programas.

El resultado final, aquel que debe interiorizarse, es una de esas «coacciones civilizatorias», en expresión de Norbert Elias, que si bien no son consustanciales a la naturaleza humana, en su materialización concreta, acaban constituyendo una «segunda naturaleza». Dicha coacción es producida y produce un sentido «imperativo» del tiempo, una necesidad de saber en todo momento la hora que es –y del modo más exacto posible–, de hacer las cosas en su tiempo, aquel en el que está previsto que tengan lugar, de «llegar siempre a tiempo» y de «no desperdiciar el tiempo» (39). Esta «conciencia omnipresente del tiempo», de un tiempo siempre regulado y ocupado, es una de las características de la institución escolar. Y no una característica auxiliar o advenediza, sino consustancial a la misma. La escuela no es un lugar al cual uno pueda acudir cuando desee realizar una actividad formativa determinada. Tiene establecidos sus días y horas de apertura y distribuidas en un cuadro-horario mensual, semanal y diario, para cada curso académico, las actividades y tareas que en ella pueden llevarse a cabo. Esa es su característica temporal básica.

No es ésta, además, una coacción del tiempo en abstracto, sino de un tiempo determinado: líneal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas o fases a superar. Un tiempo muy diferente al vivido por esa cultura analfabeta que Harrison y Callari Galli captaron en pleno siglo XX, a finales de la década de los sesenta, en algunos pueblos de Sicilia. Sus integrantes, los analfabetos, poseían una concepción global y esférica, no segmentada ni lineal, del espacio-tiempo. El indi-

(39) Norbert ELIAS, *Sobre el tiempo, op. cit.*, pp. 150-155.

viduo-grupo, o el grupo-individuo, vivían en el presente, un presente continuo. Sus dos tiempos verbales eran el presente y un pasado remoto y su historia «un conglomerado de muchos presentes»:

> «La dimensión del grupo es el presente; la pertenencia a un viejo papel social es el no-presente, el no-más-presente, algo acabado para siempre, que de ninguna manera actúa sobre el presente.
>
> A este sistema de relaciones corresponden los dos tiempos verbales fundamentales en el lenguaje de los analfabetos: el presente y el pasado remoto. El futuro, como tiempo verbal, no existe en la lengua, como no existe, en las relaciones sociales, la posibilidad de imaginarse fuera del grupo; proyectarse en el mañana en un nivel lingüístico describe la acción de quien se prepara para deberes y funciones, imaginándolos; de quien formula su vida en términos de carrera, de promoción, de meta; de quien anticipa con el pensamiento su traspaso a otro grupo, a otro papel.
>
> En la cultura analfabeta no existe un *cursus honorum* en el que cada escalón sigue al precedente y presupone el siguiente; y el paso de un papel a otro sucede siempre porque los miembros del grupo te llaman, te aceptan. El presente no es ni un estadio, ni un medio para llegar al futuro, para obtener una recompensa futura. El presente es en sí mismo, es un bien en sí mismo» (40).

El paso del analfabetismo o la alfabetización escolar no implica sólo el aprendizaje de las letras y palabras o el desciframiento de un código escrito, sino, sobre todo, la sustitución de una determinada concepción del espacio-tiempo por otra, la de la lineal cultura escrita y la de la no menos lineal cultura escolar. Dicha sustitución constituye el núcleo central del doble proceso de escolarización y alfabetización. Considerar a alguien alfabetizado, al modo escolar, supone, desde esta perspectiva, haber interiorizado ese sentido lineal e imperativo del tiempo.

La historia de la cultura escolar así entendida, la historia de la escuela como organización e institución, es una historia de ideas y hechos, de objetos y prácticas, de modos de decir, hacer y pensar, que ha de recurrir, como toda historia, a la perspectiva del ojo móvil (41). Si la realidad considerada es siempre compleja y si el historiador ha renunciado ya a la pretensión de producir el relato, descripción y análisis de la verdad total y definitiva –no a la pretensión de veracidad, de la que ningún relativismo podrá apartarle jamás (42)– la

---

(40) Gualtiero HARRISON y Matilde CALLARI GALLI, *La cultura analfabeta*. Dopesa, Barcelona, 1972, pp. 144-145.

(41) Tomo esta expresión del título del texto de Jacqueline TRYWHITT incluido en Edmund CARPENTER y Marshall MCLUHAN (eds.), *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1968, pp. 69-74.

(42) Arlette FARGE, *La atracción del archivo*. Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1991, pp. 74-75.

posición en la que se sitúa y desde la que mira ocupa un lugar central en la operación histórica (43). Dicha posición o enfoque depende, entre otros aspectos, de las fuentes y del tema objeto de análisis; es, en todo caso, una opción personal entre varias posibles y más o menos fructíferas. Pero nunca deberá ser fija o inmóvil: «Atender a lo que cambia, ver el cambio y ver mientras nos movemos, es el comienzo del mirar de verdad; del mirar que es vida», decía María Zambrano (44). El historiador ha de aprender esta lección y situarse frente a las fuentes, frente a su tema, en posiciones diferentes, no excluyentes sino relacionadas o, sea, complementarias. Aun sabiendo que, como decía Geertz del análisis cultural y etnográfico, su análisis será «intrínsecamente incompleto» (45). Incompleto, pero no monocausal, fijo o falso. Para ello el historiador, al estilo de los novelistas o cineastas que recurren a la estrategia de contar una misma historia según la versión o punto de vista de varios de sus protagonistas, habrá de acercarse a la complejidad de lo real desde perspectivas diferentes (46). Sobre todo en estudios de este tipo en los que confluyen, y han de considerarse, lo social, lo institucional y lo individual, junto con ideas y hechos, objetos y prácticas. Un solo ejemplo, en relación con el estudio, ya aludido, sobre la distribución semanal y diaria del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, durante los siglos XIX y XX, bastará para mostrar las posibilidades de este tipo de enfoques, por otra parte no tan inusuales –si se atiende a su utilización no sistematizada e inconsciente– entre los historiadores.

En este estudio pareció necesario, ya desde el principio, confrontar tres puntos de vista: el teórico –las propuestas de pedagogos, inspectores y maestros–, el legal –las normas que regularon esta cuestión– y el escolar –lo que sucedía en las escuelas–. Teoría, legalidad y realidad escolar no siempre coincidían. Tampoco eran compartimentos estancos o que difirieran totalmente. Lo sorprendente fue ir viendo cómo interaccionaban entre sí, a lo largo de un período de casi dos

---

(43) Michel de CERTEAU, *L'écriture de l'histoire.* Gallimard, Paris, 1975, en especial el capítulo II sobre «la operación historiográfica».

(44) María ZAMBRANO, *Delirio y destino (Los veinte años de una española).* Mondadori, Madrid, 1989, p. 25.

(45) Clifforg GEERTZ, *La interpretación de las culturas.* Gedisa, Barcelona, 1990, p. 39.

(46) *Rashomon,* de Kurosawa, es sin duda el film más citado como ejemplo. Pero no es el único, aunque sí uno de los que mejor representan esta tendencia, por lo demás habitual, a reflejar –y analizar– los diferentes puntos de vista de quienes observaron o tomaron parte en unos acontecimientos. De entre las obras literarias ahí está, por ejemplo, *Exercices de style* (1947) en la que un mismo hecho es narrado mediante técnicas y estilos diferentes; su autor, Raymond QUENEAU, es uno de los miembros más destacados del grupo OULIPO –taller de literatura potencial– cuyos componentes –Georges PEREC e Italo CALVINO, entre otros– recurren frecuentemente a estrategias narrativas de este tipo o a otras en las que resultan implicados, en las más variadas formas, el autor, el texto y el lector.

Sobre las posibilidades, en general, de recurrir a algunas de las técnicas de la narrativa moderna a fin de hacer inteligible e iluminar más adecuadamente el pasado, véanse, asimismo, las consideraciones de Peter BURKE, «Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narrativa», en Peter BURKE (ed.), *Formas de hacer historia, op. cit.,* pp. 287-305 (referencias en pp. 293-305), y *History & Social Theory, op. cit.,* pp. 126-129.

siglos. Cómo en cada uno de los tres aspectos podían verse huellas de los otros dos. Cómo una fuente histórica –un manual de pedagogía u organización escolar, una disposición legal, un diario o memoria escolar, una autobiografía o diario personal, una fuente oral– nos remitía, por similitud o contraste, a otras; y cómo, asimismo, aun perteneciendo dicha fuente a alguno de los tres ámbitos indicados, podían verse en ella huellas o alusiones a los otros dos. Cómo los tres enfoques eran a la vez válidos, ya que de lo que se trataba, en el fondo, era de analizar no sólo su evolución y cambios, sino también sus influencias recíprocas. Sólo de este modo fue posible captar las discontinuidades y rupturas, las inercias y persistencias, la diversidad de prácticas, los elementos determinantes de dicha diversidad y, en último término, la triple naturaleza de la distribución del trabajo escolar como medio disciplinario, mecanismo de organización y racionalidad curricular e instrumento de control externo; es decir, como aspecto básico condicionado por y condicionante de la cultura escolar.

HISTORIA CULTURAL, HISTORIA INTELECTUAL E HISTORIA DE LA MENTE

En un sentido estricto la historia intelectual suele identificarse con la historia de las ideas o del pensamiento de los grandes autores o, como es hoy habitual decir, de los intelectuales. En un sentido algo más amplio, la historia intelectual sería la historia de las ideas o del pensamiento sin más; es decir, de aquello que produce la mente cuando piensa. Aun es posible, sin embargo, un sentido más amplio: aquel que hace coincidir historia intelectual e historia del intelecto; es decir, del modo de operar de la mente, de la mente en cuanto tal. Lo que sucede es que, al igual que el término cultural, la palabra mente está cargada de resonancias, unas veces inmateriales, otras subjetivistas, y otras, por último, mecanicistas. Sin embargo, la mente es «un sistema organizado de disposiciones que encuentra su manifestación en algunas acciones y en algunas cosas» (47). Su soporte biológico, corporal, es el cerebro, una determinada arquitectura sensorial de redes y conexiones neuronales. Un soporte de alta plasticidad e infinitas posibilidades en el que el hábito y la repetición, así como la concentración intensiva, originan la consolidación –o sea, el aprendizaje– de unos determinados modos de operar, es decir, de unas determinadas capacidades y habilidades, disposiciones y aptitudes.

En este sentido, la mente es un producto socio-histórico y los procesos cognitivos –o lo que sucede dentro de ella– son procesos que pueden ser estudiados desde una perspectiva histórica (48), a través de sus productos –lo pensado– y de los medios utilizados para producirlos –los diferentes lenguajes, modos de comunicación y maneras de pensar–:

---

(47) Clifford GEERTZ, *La interpretación de las culturas, op. cit.*, pp. 62-63.

(48) A. R. LURIA, *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico.* Fontanella, Barcelona, 1980, pp. 13-29 y 203-207.

«El problema de la evolución de la mente no es por eso una cuestión falsa engendrada por una metafísica mal concebida, ni una cuestión de descubrir en qué punto de la historia de la vida un alma invisible se agregó al material orgánico. Es una cuestión de rastrear el desarrollo de ciertas clases de habilidades, facultades, tendencias y propensiones de los organismos y establecer los factores o tipos de factores de que depende la existencia de dichas características» (49).

Uno de estos «tipos de factores» son «los recursos culturales», elementos «constitutivos, no accesorios, del pensamiento humano». Si a consecuencia de ello, como el mismo Geertz añade, «el progreso en el análisis científico de la mente humana exige un ataque conjunto virtualmente de todas las ciencias de la conducta en el que las conclusiones de cada disciplina obliguen a continuas reestimaciones teóricas de todas las de las otras» (50), el historiador, sobre todo el de la educación y la cultura, no puede quedar fuera de este vasto programa de investigación. ¿Cuál sería su papel? ¿Con qué medios contaría? ¿Qué enfoques aportaría?

La debilidad científica –es decir, analítica y heurística– del enfoque histórico de la mente humana, la naturaleza no empíricamente comprobable y, en el mejor de los casos, sólo verosímil o probable, de sus interpretaciones y afirmaciones, ha sido y sigue siendo mantenida en relación, por ejemplo, con el estudio histórico-cultural de las consecuencias de la alfabetización en la mente humana y de los procesos cognitivos que resultan del mismo (51).

Frente a opiniones de este tipo –unas veces explícitas y otras mantenidas implícitamente– no está de más recordar lo que Vigotsky decía en relación con la psicología y el modo de pensar de un buen número de psicólogos:

«El concepto de una psicología históricamente fundada ha sido erróneamente comprendido por numerosos investigadores que estudian el desarrollo del niño. Para ellos, estudiar algo desde el punto de vista histórico significa, por definición, estudiar sucesos pasados. Por ello, imaginan que existe una barrera infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas de conducta actuales. *Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio;* ésta es la exigencia básica del método dialéctico. En investigación, el hecho de abarcar el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios –desde el principio hasta el fin– significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, ya que "únicamente a través del movimiento

(49) Clifford GEERTZ, *La interpretación de las culturas, op. cit.*, p. 81.

(50) *Ibídem*, pp. 82-83. Esta traducción supone dos cambios en relación con la de la edición en castellano. Una, sin importancia, es de estilo. La otra es fundamental. Traducir el término *mind* por espíritu, como se hace en dicha edición, y no por mente, como aquí se traduce, significa alterar totalmente el texto inglés original.

(51) F. NIYI AKINANSO, «The Consequences of Literacy in Pragmatic and Theoretical Perspectives», *Anthropology & Education Quarterly, XII*-3, 1981, pp. 163-200 (referencias en pp. 174-175).

puede un cuerpo mostrar lo que realmente es". Así pues, el estudio histórico de la conducta no es un proceso auxiliar del estudio teórico, sino que más bien constituye su verdadera base» (52).

El párrafo anterior aclara algunas cuestiones. Entre el estudio histórico de lo acontecido y el actual e inmediato hay, por supuesto, diferencias, pero no oposición o diferencias tales que establezcan una «barrera infranqueable». Suponer que sí existen empobrece a ambos: «si no sabemos lo que es una cosa no podemos saber cómo evoluciona y, recíprocamente, como dijera Darwin, si no sabemos cómo devino una cosa no la conocemos» (53). Sin la aportación histórica, sin la perspectiva de la realidad como proceso, sin esa ampliación del espacio de la experiencia que supone la mirada histórica, y sin esa articulación temporal que permite la consideración genealógica de lo analizado, no es posible conocer su naturaleza. Esta es la razón por la que una concepción de este tipo se opone tanto a la teoría de la educación como búsqueda de un conjunto sistemático de principios y reglas de índole inmutable –es decir, supratemporal y universal, a-histórica y normativa– para la que el cometido de la historia de la educación sería el de mostrar cómo estos principios y reglas inmutables se han encarnado a lo largo de la historia (54), como a quienes desmigajan la historia en una serie de acontecimientos, personajes y relaciones de naturaleza singular que no permiten ni reflexiones teóricas ni generalizaciones más o menos provisionales tal y como corresponde a toda investigación científica.

El fundamento de la aportación desde la historia al estudio de la mente humana reside justamente en la naturaleza de esta última como producto socio-histórico, en la plasticidad neuronal del cerebro, es decir, en la historicidad de su estructura, disposición y funcionamiento, y en el papel desempeñado en esta conformación socio-histórica por el predominio y uso de unas u otras tecnologías –herramientas, instrumentos, modos de operar– del intelecto, de unos u otros medios, materiales e inmateriales, de comunicación e intercambio de información en una sociedad determinada (55). Estas transformaciones y variaciones

---

(52) L. S. VIGOTSKY, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica, Barcelona, 1979, pp. 104-105.

(53) Mario BUNGE, *Mente y sociedad. Ensayos irritantes.* Alianza, Madrid, 1989, p. 142.

(54) La caracterización como «normativa» de esta teoría de la educación puede verse en Marc DEPAEPE, *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy.* Leuven Univerity Press, Leuven, 1983, p. 5.

(55) Dichos modos corresponden a lo que Kieran Egan ha llamado *bonnes à penser* por analogía con la expresión *bonnes à manger* de LÈVI-STRAUSS, es decir, cosas, instrumentos o medios con los que pensar que determinan, al menos en parte, los modos de pensar, el pensamiento, y, en último término, las disposiciones mentales (Kieran EGAN, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Morata, Madrid, 1991). Para un desarrollo más extenso de esta idea remito a lo dicho en Antonio VIÑAO, «Mentalidades, alfabetización y educación: textos y autores, oyentes y lectores», en Esther AGUIRRE LORA y Miguel PEREYRA (eds.), *Reconstrucción del texto histórico en educación. Perspectivas internacionales de la nueva historia de la educación.* UNAM, México, 1994, en prensa.

dependen no de un modo exclusivo, pero sí primordial, de los cambios en los usos de los modos y medios de comunicación. Todo cambio en dichos modos y medios de captar la realidad, de conservarla, recuperarla, transmitirla o recibirla, todo cambio en las tecnologías de la conversación y de la comunicación –dando al término tecnología un sentido amplio que integra lo material y lo inmaterial, y que abarca desde el lenguaje oral hasta el visual o el informático– consolida o refuerza, por el uso o práctica reiterada, unas determinadas estructuras, disposiciones u operaciones mentales y no otras, una mentalidad y no otras. El mensaje no es reducible al medio ni viceversa (56). Tampoco los modos de producir, almacenar, transmitir y recibir información pueden ser explicados sólo a partir de los medios, soportes y tecnologías empleadas. Pero sí es cierto que dichos medios condicionan tanto los contenidos, lo que se dice, como su producción, preservación, transmisión y recepción; es decir, las maneras de interpretar la realidad, de percibirla, ordenarla y expresarla. Dichos modos promueven o impiden, facilitan o dificultan, unos u otros modos de percepción, pensamiento y discurso, estructuran la mente en uno u otro sentido y hacen posibles o no unas u otras estrategias y disposiciones en cuanto a, por ejemplo, la lectura, la escritura o el habla, entre otras tecnologías o usos de la palabra. De ahí que el análisis de los cambios acaecidos en los procesos de comunicación y lenguaje y en el uso de los medios y modos de «leer» la realidad –verla, ordenarla, mostrarla– facilite la comprensión de tales estructuras o disposiciones, así como de las modificaciones producidas por los procesos y cambios en los modos de operar. De ahí, asimismo, que sea posible una historia de dichas estructuras y cambios en la mente humana, o sea, de una determinada mentalidad o modo cultural de ver la realidad, de verse a sí mismo y a otros, de una mentalidd conformada –educada, en síntesis– por los medios de comunicación y pensamiento.

Que esta historia, la de las transformaciones, continuidades y discontinuidades en las prácticas comunicativas sea hoy posible, se debe, sin duda, al grupo de investigadores y teóricos de la comunicación –Innis, McLuhan, Frye, Havelock, entre otros– que coincidieron en las décadas de los cuarenta y cincuenta en la Universidad de Toronto (57). Pero no sólo a ellos. También a antropólogos como Jack Goody, psicólogos como Luria, Vigotsky, Scribner y Cole, entre otros, o a un pensador tan inclasificable como Walter Ong, que ha sido definido como «el intelectual equivalente a un corredor de larga distancia con visión periférica» (58).

La expresión tecnologías en relación con la palabra o la comunicación incluye, pues, medios o soportes materiales –incluso fisiológicos: el cuerpo en ge-

---

(56) Walter J. ONG, *Rhetoric, Romance and Technologie: Studies in the Interaction of Expresion and Culture.* Cornell University Press, Ithaca, New York, 1971, p. 290.

(57) James W. CAREY, «Foreword», en Bruce E. GRONBECK, Thomas J. FARRELL y Paul A. SOUKUP, *Media. Consciousness, and Culture. Explorations of Walter Ongs's Thought.* Sage Publications, Newbury Park, 1991, pp. VII-X.

(58) *Ibídem,* p. IX.

neral, y, de un modo más específico, los ojos, la lengua, los labios, las manos–, pero también, sobre todo, inmateriales –los diferentes lenguajes, las formas retóricas y discursivas–. Su consideración histórica abarcaría, como mínimo, los siguientes aspectos:

a) Las consecuencias y cambios –continuidades y transformaciones, reforzamientos y oposiciones, similitudes y contrastes, ganancias y pérdidas– en la interacción entre lo oral, lo escrito y lo visual –oralidad, escritura e imagen–. Un análisis de este tipo debería atender, en principio, a las interacciones entre los modos orales de conservación y transmisión del saber y los originados por la difusión y usos de la escritura, el alfabeto, la imprenta y toda la panoplia electrónica y audiovisual, hasta llegar, por el momento, a las computadoras y la vídeo-escritura (59). Si el predominio, desplazamiento o desvalorización de uno u otro medio, de unos u otros usos, conforma el conjunto de imágenes y representaciones de una sociedad determinada y, por tanto, las mentes de quienes la integran, una historia de la cultura y de la educación no puede dejar a un lado estas cuestiones. Y al interesarse por ellas tendrá que prestar una especial atención:

- A las modificaciones que tienen lugar en determinados modos de pensamiento y expresión cuando son utilizados por o desde una tecnología diferente a aquella de la que proceden (60), así como a las interacciones entre ellos a partir del análisis de casos concretos (61).

---

(59) Sobre las complejas y sólo atisbadas relaciones entre escritura, pensamiento y ordenador, veáse, por ejemplo, Nuria AMAT, *El libro mudo. Las aventuras del escritor entre el ordenador y la pluma.* Anaya y Mario Muchnick, Madrid, 1994. En cuanto a las interacciones y relaciones entre lo oral, lo escrito y los nuevos medios electrónicos y visuales –en especial, la fotografía, el telégrafo y la televisión– remito a lo dicho en «A propósito del neoanalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea», en Armando PETRUCCI y Francisco GIMENO (eds.), *Escribir y leer en Occidente. Naturaleza, funciones, conflictos.* Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Valencia, 1994, en prensa, y «Cultura tipográfica y cultura televisiva», *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Memoria.* Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil, Madrid, 1994, pp. 123-145, texto, este último escrito con posterioridad al anterior y que lo continúa.

(60) Como ejemplo de transformación de la concepción y usos del cuento, el proverbio y el romance al pasar desde lo oral a lo escrito, veáse el sugerente trabajo de Maxime CHEVALIER, «Conte, proverbe, romance: trois formes traditionnelles en question au siècle d'or», *Bulletin Hispanique,* 95-1, 1993, pp. 237-264.

(61) Veánse, a título de ejemplo, los trabajos incluidos en Richard LEO ENOS (ed.), *Oral and Written Communication. Historical Approaches.* Sage Publications, Newbury Park, 1990, Gerard BAUMANN (ed.), *The Written Word. Literacy in Transition.* Clarendon Press, Oxford, 1990, y Jonathan BOYARIN (ed.), *The Ethnography of Reading.* University of California Press, Berkeley, 1992.

- A los cambios en las práctica sociales de la lectura, la escritura y el cálculo –sistemas, modos, representaciones, soportes, contextos, apropiaciones, etc.– (62). El objetivo perseguido no sería tanto dar cuenta de la diversidad de prácticas, cuanto promover análisis comparativos que integren las perspectivas generales sobre la interacción oral-escrito-visual y los procesos de mediación y recepción (63).

- A las estrategias y modos –retórica, memoria– de almacenamiento, conservación, acceso y difusión de lo oral, lo escrito y lo visual. Los usos retóricos –los modos de organizar el discurso– conforman la mente –y viceversa–, y la memoria –los modos de recuperación del saber–, junto con el olvido, constituye el núcleo central de las representaciones e imágenes mentales (64).

- A los procesos de generación de imágenes mentales, es decir, de la parte visual del pensamiento o, si se prefiere, del control de la imaginación y, en definitiva, de la mente y del pensamiento (65).

---

(62) Sobre las prácticas de lectura y escritura, veánse, por ejemplo, los trabajos de Roger CHARTIER y Armando PETRUCCI, en especial y entre otros, del primero, «Las prácticas de lo escrito», en Philippe ARIÈS y George DUBY (eds.), *Historia de la vida privada*. Taurus, Madrid, 1987, pp.113-162, y *Pratiques de la lecture*. Payot & Rivages, Paris, 2.ª ed., 1993, del que CHARTIER es editor, y, del segundo, *La scrittura. Ideologia e representazione*. Einaudi, Torino, 1986, y *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*. Editori Reuniti, Roma, 1987, así como el volumen en prensa, del que es editor junto con Francisco GIMENO, citado en la nota 59. La cuestión del cálculo ha sido menos estudiada. Sin embargo, en los últimos años empieza a apreciarse un cierto interés pos su análisis como práctica social y cultural.

(63) Veánse, por ejemplo, los trabajos incluidos en Jonathan BOYARIN (ed.), *The Ethnography of Reading, op. cit.*, así como Daniel P. RESNICK y Lauren B. RESNICK, «Varieties of Literacy», en Andrew E. BARNES y Peter S. STEARNS, *Social History and Issues in Human Consciousness*. New York University Press, New York, 1989, pp. 171-196. Sobre los procesos de mediación y recepción –transacción, apropiación y recreación–, véase un ejemplo concreto en Antonio VIÑAO, «Cultural Transfer or Cultural Mediation? The Catholic Indocrination of "Rudibus" and Children in Spain During the Second Half of the XVIIIth Century», comunicación presentada en el XVI Congreso de la ISCHE que tuvo lugar en agosto de 1994 en Amsterdam.

(64) Sobre la memoria social y cultural, véase Paul CONNERTON, *How Societies Remember, op. cit.* En cuanto a las estrategias y recursos de conservación y recuperación del saber, basadas en la memoria y la retórica, son de necesaria consulta los trabajos de Frances A. YATES, *El arte de la memoria*. Taurus, Madrid, 1974, Paolo ROSSI, *Clavis universalis. El arte de la memoria y la lógica combinatoria de Lulio a Leibniz*. Fondo de Cultura Econónica, México, 1989, Anne MACHET, *Si la memoire m'était comptée. Symbolique des nombres et mémoires artificielles de l'Antiquité à nos jours*. Presses Universitaries de Lyon, Lyon, 1987, y Mary CARRUTHERS, *The Book of Memory. A Study of Memory in Medieval Culture*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990, entre otros.

(65) Sobre la producción y control de las imágenes mentales, remito a lo que acerca del término «visibilidad» se dice en Italo CALVINO, *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela, Madrid, 1989, pp. 97-113. Su lectura –como la del resto del libro– está llena de su-

b) La génesis y difusión de la cultura escrita y de la mentalidad letrada, o sea, del proceso, de larga duración, por el que lo escrito ha ido extendiéndose e impregnando –en interacción con lo oral y lo visual– el mundo del derecho, la economía, la religión, la administración, la educación o la vida cotidiana (66). Su consideración en el ámbito educativo supondría no sólo el análisis histórico del desplazamiento o superposición entre los modos de comunicación orales, escritos y visuales en el medio escolar, o el de los aprendizajes de los saberes elementales, sino también, sobre todo, el de las transformaciones operadas en dicho medio a consecuencia del papel desempeñado en el mismo por unos u otros modos de almacenamiento, conservación, recuperación, acceso, transmisión, recepción y evaluación de la información y del saber (67).

Este es el doble ámbito en el que la historia de la mente cobra sentido: el de la historia de las interacciones entre lo oral, lo escrito y lo visual, en sus diferentes formas y soportes, y el de la cultura escrita y mentalidad letrada. Un ámbito en el que la historia cultural y la historia de la educación se funden. Es posible que ello no plantee problemas a la primera, en lo que a la investigación se refiere. ¿Cómo no entender que uno de los campos de la historia de la educación es la historia de los procesos de conformación de la mente humana, la misma mente humana como producto socio-histórico? Un campo, por supuesto, no exclusivamente suyo –¿hay algún aspecto o cuestión exclusivo de alguien?–, pero sí fundamental en dicho ámbito intelectual y académico. El problema surge cuando tales cuestiones y planteamientos –como otros nuevos y no menos relevantes: la historia de la infancia, del currículum, de la familia o de las formas de sociabilidad, por ejemplo– pretenden incorporarse a la docencia de la historia de la educación como disciplina. Es entonces cuando todo chirría. Cuando aparecen las dificultades. Cuando se aprecia que los planteamientos tradicionales en la enseñanza de esta disciplina –o incluso los renovadores–, no permiten fácilmente la incorporación de tales investigaciones. Que enseñanza e investigación se disocian. De ahí los intentos, en general forzados, cuando no infructuosos, de compa-

---

gerencias para el historiador de la educación. En cuanto al papel de la imaginación en la educación y procesos cognitivos, véanse, Gabriel JANER MANILA, *La pedagogía de la imaginación poética.* Aliorna, Barcelona, 1989, y Kieran EGAN y Dan NADANER (eds.), *Imagination and Education.* Teacher College Press, New York, 1988, entre una literatura cada vez más abundante.

(66) Jack GOODOY, *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad.* Alianza, Madrid, 1990. Este autor excluye de su análisis el mundo escolar y educativo, así como el de los usos de lo escrito en la vida cotidiana. Sobre esta última cuestión véanse los trabajos citados en la nota 62, así como Daniel FABRE (ed.), *Écritures ordinaires.* Centre Georges Pompidou, B.P.I., Paris, 1993.

(67) Un análisis discutible, pero sugestivo sobre esta cuesión, en sus relaciones con el proceso de feminización del mundo académico, es el realizado por Walter J. ONG en «Agonistic Structures in Academia: Past to Present», *Interchange. A Journal of Education,* 5-4, 1974, pp. 1-12, un artículo que, incorporado en parte y ampliado, constituye el capítulo 4.º de *La lucha por la vida. Contestación, sexualidad y conciencia.* Aguilar, Madrid, 1982, pp. 111-141.

ginar lo incompatible (68), o bien, abiertamente, de configurar nuevos programas para la enseñanza de la historia de la educación a partir de planteamientos sociales, históricos y culturales similares a los indicados (69).

(68) Véanse en Kadriya SALIMOVA y Erwin V. JOHANNINGMEIER (eds.), *Why Should we Teach History of Eduction?* The Library of International Academy of Self-improvement, Moscow, 1993, las soluciones adoptadas por profesores de historia de la educación de diferentes países para hacer frente a este dilema.

(69) Sobre el particular remito a lo dicho en Antonio-VIÑAO, «Mentalidades, alfabetización y educación: textos y autores, oyentes y lectores», en Esther AGUIRRE LORA y Miguel PEREYRA (eds.), *Reconstrucción del texto histórico en educación. Perspectivas internacionales de la nueva historia de la educación, op. cit.*