

# Entrevista

## Siete preguntas a Antonio Viñao Frago\*

Por Marcus Tabora\*\*

Antonio Viñao Frago é, sem dúvida, um dos mais renomados historiadores contemporâneos da educação. Sua larga experiência no âmbito de diferentes órgãos do Estado espanhol desde a década de 1960 permitiu que este intelectual com formação em direito, investisse no passado para compreender algumas das dimensões e dos problemas da escolarização de massas. Seus estudos, alguns com grande circulação e impacto no Brasil, têm ajudado os historiadores da educação em todo o mundo a refinar seu olhar sobre aspectos tais como os espaços e os tempos escolares, as práticas de letramento, a cultura material escolar, os livros didáticos, a profissão docente, entre outros. Professor catedrático de história da educação do Departamento de Teoria e Historia de la Educación, da Facultad de Educación, da Universidad de Murcia, Espanha, ele gentilmente se dispôs a responder ao professor Marcus Aurelio Tabora de Oliveira, da Universidade Federal do Paraná, um conjunto de questões sobre a escola e o seu papel, ontem e hoje.

---

\* Antonio Viñao Frago é professor da Universidade de Murcia, em Murcia, Espanha.

\*\* Marcus Tabora é professor da Universidade Federal do Paraná, Brasil.

## 1. *¿Qué aspectos de su trayectoria han permitido el desarrollo de sus estudios sobre la historia de la escuela<sup>1</sup>?*

En los orígenes y en el desarrollo de mis estudios sobre la historia de la escuela (dando a este término el significado de institución o establecimiento de educación formal) confluyen dos vías: una teórica y otra práctica. Esta última tiene su origen en mi experiencia como administrador de la educación en los servicios provinciales del Ministerio de Educación en Murcia desde 1969 a 1982. Entre otras tareas (profesorado, becas, comedores y transporte escolar, planificación de necesidades de escolarización etc.), me correspondía la de gestionar, junto con los servicios de arquitectura, todas las cuestiones relativas a la construcción de edificios escolares. Mi tarea como administrador de la educación me puso en contacto con directores de centros docentes, inspectores, profesores, asociaciones de padres, sindicatos etc. Es decir, me proporcionó una visión, desde dentro, de la política educativa y de la aplicación real de las reformas y contrarreformas educativas, entre ellas de las que se llevaron a cabo en España en los años 70 del pasado siglo. Además, durante unos cinco años, trabajé en una empresa privada de trabajos urbanísticos, junto con arquitectos, economistas y sociólogos, en la que, entre otras tareas, era el responsable de todo lo relacionado con los espacios comunitarios, los escolares entre ellos.

La vertiente teórico-reflexiva se fue desarrollando conforme me adentraba en los problemas y cuestiones prácticas. En 1979 comencé a trabajar, como profesor, en la por entonces Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación (antes de dicha fecha fui profesor auxiliar durante cinco años en el Departamento de Derecho Político donde, a lo largo de la década de los 70, hice mi tesis doctoral sobre la política educativa en el nivel secundario de enseñanza en la España del siglo XIX). Pero con anterioridad a 1979 ya había publicado algún trabajo sobre, por ejemplo, las relaciones entre urbanismo y educación, la crisis de la educación secundaria tradicional o la evolución

---

1. Esta entrevista foi concedida a Marcus Taborda, por e-mail, no mês de abril de 2009.

de la formación profesional y había colaborado en el diseño del plan de ordenación urbana del nuevo campus universitario de Murcia.

Una de las materias que impartí cuando comencé a dar clases en Pedagogía fue la de Organización y Dirección de Centros Docentes (por aquel entonces se me valoraba más como administrador y gestor de la educación que como historiador de la misma). De un modo u otro, mi conocimiento de la realidad educativa, la enseñanza de esta disciplina y mi formación e intereses histórico-educativos me hicieron advertir que el cambio organizativo más importante que había experimentado la escuela primaria en la España del siglo XX había sido el paso desde la escuela-aula de un solo maestro, y alumnos de todas las edades escolarizables, a la escuela-colegio o graduada. Advertí también que dicho cambio (producido a lo largo de dicho siglo) había afectado no sólo a la organización escolar sino también al currículum y modos de enseñanza y a lo que hoy llamamos la cultura escolar, tanto en sus aspectos mentales, y en las prácticas o modos de hacer, como en los materiales. Durante algunos años centré mis investigaciones y clases en los cursos de doctorado sobre este cambio y, de un modo más específico, sobre la génesis y difusión en España de la escuela graduada. El resultado final sería un libro, publicado en 1990, con el título de *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* cuyas ideas básicas he sintetizado, ampliado y puesto al día en “La renovación de la organización escolar: la escuela graduada”, un capítulo del libro colectivo titulado *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, coordinado por Gabriela Ossenbach y editado en 2003 por la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Dicho libro me hizo tomar conciencia de la importancia que el espacio y el tiempo tenían, y tienen, en la organización y cultura escolares. Así que, cuando comencé a impartir la asignatura de Historia de la Educación, a mediados de la década de los 80, dediqué dos de las tres partes del programa (la tercera parte se refería a la evolución de las tecnologías de la palabra desde la aparición de la escritura hasta el presente) al análisis de la evolución del espacio y el tiempo escolares. Producto del interés por estos dos temas serían diversos artículos, la coordinación del

número 12-13 de 1993-94 de la revista *Historia de la Educación* sobre el espacio escolar en su perspectiva histórica (dos de cuyos trabajos, el de Agustín Escolano y el mío, aparecieron en *Curriculo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*, editado en Brasil en 1998), y el libro titulado *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1898-1936)*, publicado asimismo en 1998.

En síntesis, podría decirse que mis estudios sobre la historia de la escuela son el resultado de la confluencia en el tiempo de experiencias prácticas, lecturas, reflexiones e investigaciones concretas sobre, en principio, la organización escolar (en especial sobre el espacio y el tiempo escolares y las relaciones entre quienes forman parte de ella) y, posteriormente, sobre la cultura escolar y los procesos de escolarización y profesionalización docente.

*2. La utopía de una escuela para todos todavía no ha sido realizada. El modelo escolar que ha prevalecido en el mundo tiene los rasgos europeos. ¿Ello puede ayudar a explicar por qué tanta gente (diferentes etnias, religiones etc.) está todavía aislada del proceso de escolarización?*

La utopía de una escuela para todos parte, por lo general, de un supuesto que refuerza su mismo carácter utópico: el de que ha de ser la misma escuela para todos. Es decir, que la escolarización ha de llevarse a cabo siguiendo un único modelo o modo. Ello no es ni histórica ni socialmente cierto. Pueden, desde luego, señalarse todos los isomorfismos que se quieran entre las diferentes instituciones escolares que en el mundo han existido y existen. Al fin y al cabo se trata de lugares en los que, en determinados momentos de unos días y meses asimismo determinados, unas personas enseñan algo, lo que sea, y otras aprenden algo, lo que sea, que guarda alguna relación con lo enseñado. Pero con estos isomorfismos (formas, rasgos o aspectos semejantes) sucede lo mismo que con los isomorfismos químicos. Si en el mundo de la química (del que las ciencias sociales han tomado dicho concepto) el término isomorfismo se utiliza para referirse a la propiedad de algunas sustancias que, poseyendo una

constitución química diferente, tienen la misma forma cristalina, en el mundo escolar, cuando se habla de isomorfismos, se olvida u oculta, en ocasiones, que lo que sucede en el interior del mismo, su substancia, puede ser radicalmente diferente e incluso irrepetible como fenómeno social. Pero eso sólo puede ser desvelado penetrando en el interior de las formas similares, aparentes o externas, en que cristaliza dicho mundo.

Por de pronto, el modo escolar de enseñanza y aprendizaje es un producto del medio urbano que primero se traslada, con su misma estructura y objetivos, al medio rural y, con posterioridad, sin modificaciones sustanciales, a países o áreas en las que, asimismo, las concepciones del espacio, del tiempo y de los modos de conversación y comunicación son diferentes o radicalmente opuestas a las que habitualmente predominan en el ámbito de la institución escolar. Ello explica, en parte, las resistencias a la escolarización que se aprecian desde el comienzo de su extensión a grupos sociales diferentes de aquellos a los que en principio la escuela se dirigía.

Por otra parte, la imposición (pues de una imposición se trata) de un determinado modelo escolar a grupos sociales que ya poseen (o están en vías de poseer) otros medios y modos de enseñanza y aprendizaje, tiene su propia lógica. Una lógica que deriva no sólo de la diferente capacidad de imposición y resistencia entre los diferentes grupos sociales, sino también de la misma fuerza de un modelo ligado, en el imaginario social, a la idea de progreso y, desde un punto de vista material, a la difusión de la cultura escrita y de los modos escritos de acreditación del conocimiento, saberes, destrezas, habilidades o, como se dice ahora, competencias.

*3. Ivan Illich planteó la idea de la “desescolarización” de la sociedad. La cultura global, las redes, el acceso virtual al conocimiento y el mismo rechazo de la escuela por algunos parecen apuntar en esa dirección. ¿Usted cree que la escuela aún tiene sentido en nuestro mundo o se ha convertido en una institución anacrónica?*

Uno puede ver la botella medio vacía o medio llena. Es cierto, por un lado, que el acceso electrónico-digital al conocimiento (o al descono-

cimiento, la banalidad y la vaciedad, como también sucede en el mundo de la letra impresa) puede hacernos pensar que la institución escolar se ha convertido en algo anacrónico. Pero esto ha sido históricamente lo usual. Siempre ha sido mayor la información y el conocimiento que ha circulado y se ha transmitido fuera de la institución escolar (ya sea por vía oral, más o menos formalizada, o en el mundo familiar o laboral) que dentro de ella. Lo único que cambia, de una época o sociedad a otra, es el soporte por el que la información y el conocimiento han circulado y se han transmitido. En cuanto al rechazo a la forma escolar de transmisión de determinados conocimientos, también pueden hallarse ejemplos del mismo en otras épocas.

No creo que pueda tildarse de anacrónica (es decir, que no cumple función social alguna y que, por tanto, puede ser suprimida sin más) una institución en la que, en los países que se consideran más avanzados, todos los niños, adolescentes y jóvenes permanecen durante varias horas al día desde los 3 a los 18 años, siendo además éste el ideal o meta a alcanzar que se plantea en el resto de los países. Otra cuestión es cuáles sean, o puedan ser, esas funciones sociales y cómo se adaptará al mundo de la cultura electrónica una institución conformada desde el Renacimiento hasta hoy por la cultura tipográfica. Es decir, cómo la institución escolar se modificará asimilando la existencia de nuevos soportes del saber que, como todas las tecnologías de la palabra, abren unas posibilidades y relegan o desvalorizan otras, además de afectar a funciones cognitivas tales como la memoria o la capacidad de establecer relaciones o asociaciones entre las cosas. Aun a riesgo de equivocarme, pienso que en este punto los cambios que se produzcan en el futuro en las tecnologías de la conversación y de la comunicación en el ámbito escolar y académico dependen más de la rentabilidad o posibles beneficios económico-empresariales de los mismos (como, por ejemplo, está sucediendo con la sustitución de las pizarras tradicionales por las digitales) que de consideraciones relativas a las consecuencias cognitivas que supone el uso de una u otra tecnología o soporte.

Por otro lado, frente al rechazo o supuesto anacronismo de la institución escolar se halla un fenómeno contrapuesto: el de la progresiva

“escolarización” de los procesos de transmisión y acreditación del saber que son propios del mundo académico. Un fenómeno apreciable en la extensión del formalismo escolar (disposición de las aulas, modos de transmisión, títulos acreditativos, etc.) a espacios sociales de enseñanza y aprendizaje no escolares, en la “escolarización” material (utilización de los espacios escolares fuera de las horas lectivas) de actividades extraescolares, o en el énfasis puesto en la concepción formativa del medio urbano (las ciudades educativas).

*4. La escuela no es exactamente una necesidad para toda la población de España, sobre todo para la población inmigrante. En Brasil ocurre lo mismo, pero con extensas parcelas de la población de los mismos brasileños. Como ha dejado de ser una senda para la progresión social, la escuela ha perdido parte de su atracción. ¿Cómo es posible sostener una institución que parece no tener sentido para todos, sobre todo para los más pobres?*

La escuela ya no es el medio de progresión social que podía ser, para una minoría, en los años 50, 60 o 70 del pasado siglo, pero lo sigue siendo todavía en el imaginario social, de un modo especial para los inmigrantes (al menos en España). Existen, en efecto, otras vías más rápidas y efectivas (legales o no) para alcanzar fama y dinero (que es lo que muchos entienden por progresar socialmente) y los ejemplos pueden verse a diario en los medios de comunicación, en especial en la televisión. Sin embargo, una gran mayoría de profesores de enseñanza primaria y secundaria (repito, al menos en España) coinciden en afirmar que, por lo general, los hijos de familias inmigrantes suelen ser mejores escolares que los procedentes de familias españolas desde el punto de vista de la atención en clase y del esfuerzo que muestran o llevan a cabo como alumnos, y que los mayores problemas de disciplina proceden de estos últimos y no de los inmigrantes. Las explicaciones de este hecho pueden ser varias. Una de ellas, no la única, es que la escuela es uno de los escasos espacios sociales e institucionales en los que pueden ha-

cerse valer legalmente aquellos que no tienen nada y que, por no tener, no tienen vínculos o redes sociales en los que apoyarse para progresar. Otra explicación, desde luego, es la de que sus estructuras familiares favorecen las actitudes disciplinadas ante la autoridad del profesor o la organización escolar.

Por supuesto, el hecho de que la escuela pueda constituir un medio de promoción social es una percepción subjetiva de la población inmigrante y, como tal percepción subjetiva, puede carecer de bases reales. Podemos estar también ante una estratagema o engaño que se mantiene por las clases hegemónicas – y por las clases medias y medias-bajas que buscan diferenciarse de los inmigrantes – por la simple razón de que sirve para interiorizar y legitimar las diferencias de capital cultural convirtiéndolas en diferencias genéticas, naturales y acordes con la organización y el orden social existente. Todo ello ha de ser visto en el contexto, más amplio, de una sociedad que ha logrado hacer realidad el modelo de la democracia clásica ateniense: una democracia restringida a los ciudadanos de la que se excluía a los extranjeros y a los esclavos – dos categorías en ocasiones coincidentes. En efecto, los inmigrantes carecen del derecho al voto. Son ciudadanos a medias. Y, desde el punto de vista escolar, se concentran en los centros docentes de titularidad pública.

Por otra parte, y en relación con las clases medias-bajas y bajas, las familias españolas se muestran en general, en todas las encuestas, moderadamente satisfechas con el sistema escolar y con la educación que reciben sus hijos. No hay que olvidar que España ha pasado en treinta años de ser un país de emigrantes a ser otro, bien diferente, de inmigrantes. Ello explica en parte que los padres se hallen satisfechos, en general, con la educación de sus hijos: al menos desde un punto de vista material dicha educación es mejor que la que ellos o sus padres recibieron. La demanda social de educación se reduce, en muchos casos, al acceso a un puesto escolar en condiciones materiales dignas, no a los aspectos relativos a la calidad de la enseñanza recibida. De un modo u otro, todas las encuestas indican que la educación no es considerada por los españoles un tema prioritario o preocupante a diferencia de, por ejemplo, el paro, el terrorismo, la delincuencia, la drogadicción, la vivienda o incluso la justicia. Paradójicamente, ello coincide en el tiempo con la creciente



difusión de libros y artículos de la prensa diaria o de revistas en los que, basándose en su experiencia personal y en una interpretación catastrofista de los informes PISA<sup>2</sup>, profesores (en especial de las enseñanzas media y universitaria y del campo de las humanidades), escritores, políticos y periodistas de diverso signo mantienen la existencia de un descenso del nivel educativo de las nuevas generaciones en relación con las anteriores. Un tipo de literatura, de índole apocalíptica, que en diversas ocasiones he calificado de “literatura del desastre” por utilizar la expresión acuñada por los historiadores para referirse a la multitud de libros y artículos escritos para indagar las causas de la derrota española frente a Estados Unidos en 1898 y la pérdida de los últimos restos del Imperio colonial español (Cuba y Filipinas).

*5. Nociones como las de cultura escolar, forma escolar o gramática escolar tienen gran presencia en las investigaciones educativas, incluso en la historia de la educación más reciente. La mirada a la “caja negra” o el énfasis en el proceso de escolarización ¿no puede alejar al investigador de los problemas más amplios de la sociedad? ¿No se corre el riesgo de convertirse en un especialista de la escuela que no es capaz de hacer la crítica de la sociedad y de la cultura?*

En efecto, este es un peligro que se corre. Pero es sólo un peligro, no una necesidad. No tiene por qué ser necesariamente así. En este tema sucede lo mismo que sucede con la microhistoria: tanto se analiza un árbol determinado que no vemos el bosque. O viceversa: tanto nos dedicamos, en los macro-enfoques, a describir los contornos del bosque y su estructura interna que tendemos a creer que todos los árboles son iguales o que, en todo caso, las diferencias entre ellos no son relevantes.

---

2. Sigla en inglés del Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), de la OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (N. do E.).

La historia material, o no, de la escuela puede acabar en pura erudición, enumeración o yuxtaposición de datos e información irrelevante y descontextualizada. Pero esto puede suceder también en cualquier otro tipo de relato histórico. Creo recordar que era Barthes quien decía que una de las características de los relatos históricos era que no necesitaban justificar la presencia de toda la información incluida en los mismos: que la referencia a un personaje, dato o acontecimiento pasado se justificaba por el simple hecho de tratarse de una información que ya era historia. Ese es el peligro de la erudición sin sentido: llenar páginas y páginas, sea relevante o no lo que se escribe. Todo se reduce, en definitiva, a saber cuándo una información o dato es relevante, o no, en función del tema tratado, de los destinatarios del texto y de los propósitos con los que se escribe. Como en una ocasión dejó claro Foucault, es preciso también atender a detalles o cuestiones en apariencia poco relevantes, incluso minucias, que acumuladas nos dan la clave para entender fenómenos más amplios y prolongados en el tiempo. Ahí reside la habilidad del historiador: en la capacidad para establecer relaciones entre aspectos aparentemente inconexos, para descubrir el mundo en un grano de arena, o para mostrar el mundo en su globalidad, o aspectos generales del mismo, sin perder de vista los detalles significativos que lo componen.

*6. En una conferencia reciente usted afirmó que las reformas educativas se suceden para no cambiar nada de hecho. Este parece ser un problema común a distintos países, incluidos España y Brasil. ¿Qué pueden hacer los investigadores y la universidad frente a los burócratas y los políticos que siempre intentan plantear la falsa idea que sus acciones son novedosas?*

Las reformas “desde arriba”, llevadas a cabo por gobiernos centrales, regionales o municipales con el apoyo de “expertos” en temas educativos, sólo rozan superficialmente, formalmente, lo que sucede en las instituciones educativas y en las aulas. En especial cuando se trata de reformas curriculares que afectan a qué se enseña, cómo se enseña, cómo

se aprende y cómo se evalúa lo que se enseña o aprende. Lo habitual es que den lugar a fenómenos de hibridación, burocratización, adaptación formal a lo exigido y resistencia pasiva o activa. Para quien, como es mi caso, ha vivido a lo largo de su carrera profesional – como funcionario del Ministerio de Educación o como profesor en el ámbito de la ciencia de la educación – once reformas educativas con rango de ley y otras tantas reformas parciales, abortadas o en proyecto, el análisis del lanzamiento, aprobación y aplicación de las reformas educativas en general, y de todas ellas en particular, ha constituido un auténtico instrumento de supervivencia. Sinceramente, soy bastante escéptico en este tema. Al igual que, desde el punto de vista político, temo a los salvapatrias, en el mundo de la educación temo a quienes, con altas dosis de presentismo, adanismo – o evismo, si de una ministra se trata – mesianismo y ausencia de memoria histórica, se presentan ante la opinión pública como los reformadores de una educación en crisis cuyo remedio sólo ellos conocen.

Sabemos hoy tanto sobre el triple carácter utópico, retórico y práctico de las reformas educativas, sobre las múltiples causas que explican su relativo fracaso (no financiación suficiente, vaivenes políticos, diagnósticos erróneos, imprevisiones, efectos no queridos, objetivos y calendarios irreales, resistencias gremiales, ausencia de una visión global del sistema educativo, predominio del formalismo burocrático y de la visión a corto plazo, falta de apoyos sociales, incapacidad de los gobiernos nacionales para llevar a cabo auténticas reformas, etc.) que lo asombroso es que todavía alguien se ilusione cuando el político de turno lanza una reforma más sobre el mundo de la enseñanza. Eso sólo confirma que la credulidad, derivada de la necesidad de creer en lo que no existe, sigue siendo una de las características del ser humano.

Frente a esta realidad ¿qué se puede hacer desde el ámbito de la investigación y de la universidad? Como mínimo dos cosas. Primero, desmitificar, desmontar, los discursos reformistas mostrando su ineficacia, sus incoherencias y sus puntos débiles, en general y en cada caso particular. Es decir, difundir los argumentos (ya expuestos por un buen número de analistas de las reformas educativas como Sarason, Cuban o Popkewitz, entre otros) que socavan la creencia en las virtudes tauma-

túrgicas de las mismas. Al mismo tiempo – no nos podemos quedar en la simple demolición – habría que emprender tres tareas.

Una de ellas es mantener que lo único que justifica la existencia de ministerios de educación u otros organismos similares a nivel central o regional – y el salario de quienes los ocupan – es que su labor o actividad se dirija a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos en condiciones igualitarias, a llevar a cabo políticas igualitarias y de cohesión social – es decir, no segregadoras ni partidistas en favor de una u otra confesión religiosa o ideología –, y a crear las condiciones y el marco legal, financiero, material y formativo más apropiado para favorecer la innovación y la mejora mediante el apoyo a las redes y grupos de profesores de educación ideológicamente pública.

La segunda tarea es la de convencer a los profesores, individualmente considerados, de que dejen de ver de forma aislada sus problemas y de que entren en contacto con otros profesores de diferentes edades, de su misma disciplina y de otras, de su nivel educativo y de otros, para, de un modo estable y organizado, conocer cómo han resuelto ellos sus problemas y reflexionar conjuntamente sobre su tarea, sobre las características y el funcionamiento del sistema educativo en el que trabajan, y sobre ese mundo, el de la educación, al que se han dedicado profesionalmente.

La tercera tarea, por último, nos concierne a los profesores universitarios de un modo particular. Se trata de hacer frente a los problemas que plantea el creciente divorcio entre la investigación universitaria en el campo de la educación y el mundo de la práctica educativa. Un divorcio, cuyos inicios se hallan en la configuración de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, y que ha llevado a la escisión total entre dicha actividad científica y la tarea docente del profesorado en sus diferentes niveles, entre lo que lo se ha dado en llamar la “alta” y la “baja” pedagogía. Mientras unos investigan sobre el cambio y la innovación en educación, otros han de vérselas con la dura realidad diaria de las aulas. Mientras unos se constituyen en expertos, otros se las arreglan como pueden para sobrevivir a las sucesivas reformas. Por ello abogo, frente a las tendencias dominantes, por la configuración de equipos de investigación en los que, con tareas relacionadas y situadas en un mismo nivel de importancia,

trabajen conjuntamente profesores de diferentes niveles educativos en proyectos de investigación llevados a cabo en el ámbito universitario o en otros ámbitos; es decir, por el reconocimiento a todos los efectos de la tarea o función reflexivo-investigadora del profesorado de todos los niveles educativos.

*7. ¿Cuál es el futuro de los estudios históricos sobre la escuela? ¿Qué sentido tienen en un mundo de ritmos acelerados y cambios violentos?*

Desde un punto de vista pragmático, realista, pienso que buena parte de la investigación histórico-educativa sobre la escuela como institución va a estar relacionada, en los próximos años, con el museísmo pedagógico o, desde una perspectiva más amplia, con la protección, conservación y estudio de la memoria y el patrimonio histórico-educativo. Entre otras razones – nostálgicas, fetichistas – porque va a haber fondos públicos y privados para este fin, y porque se trata de investigaciones que pueden contar con un amplio apoyo y resonancia en la opinión pública y en los medios de comunicación. Al fin y al cabo vivimos, cada vez más, en sociedades en las que la experiencia del paso por instituciones educativas se ha convertido en un rasgo biográfico común a todos, o a casi todos los que viven en ellas, durante su infancia, adolescencia y juventud. Dicha experiencia ha pasado a formar parte de la memoria compartida, institucional, social y colectiva de la mayoría de la población adulta. Nada tiene por ello de extraño que este tipo de estudios – en especial si son de índole conmemorativa – goce en el futuro de una amplia audiencia pública.

Otra cosa es la historia socio-crítica de la institución escolar, no necesariamente contrapuesta a la anterior. Su futuro creo que seguirá estando restringido a un reducido número de especialistas en el tema. Aun así, aun siendo una tarea minoritaria, la considero necesaria y conveniente. Frente a la doble tendencia de los seres humanos a dulcificar y adornar el pasado, a acomodarlo a nuestros intereses y modos de ver el mundo, a hacerlo en suma soportable y utilizable, y a construir mitos a partir del

mismo, el historiador tiene una doble y relacionada función incómoda. Por un lado, la de ser el psicoanalista – siempre y cuando no renuncie a psicoanalizarse a sí mismo y al contexto en el que vive y trabaja – de la memoria individual, institucional y colectiva; el que tiene el deber de recordar no sólo que eso que llamamos el pasado es una construcción social e individual, sino también lo que casi nadie o sólo unos pocos quieren recordar: el pasado de los vencidos, el de los perdedores. Por otro, la de convertirse – dura, ingrata e inexorable tarea – en el desmitificador constante y tenaz de cuantos mitos – tradiciones y pasados inventados – han construido, y están continuamente construyendo, los seres humanos.

Endereço para correspondência:

Antonio Viñao Frago  
Departamento de Teoria e Historia de la Educación  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
Apartado 4.021 – Murcia/España  
30080  
E-mail: avinao@um.es

Marcus Taborda  
Departamento de Teoria e Prática de Ensino  
Universidade Federal do Paraná  
Rua General Carneiro, 460, 5 andar  
Centro, Curitiba-PR  
CEP 80060-150  
E-mail: marcustaborda@pq.cnpq.br

Recebido em: 14 jul. 2009

Aprovado em: 20 jul. 2009