

ENTREVISTA A JULIA VARELA*

Pregunta: En primer lugar nos gustaría agradecerle, en nombre de las compañeras y compañeros que hacemos «Con-ciencia Social», tu amabilidad al atender nuestra solicitud para realizar esta entrevista. Nos parece una oportunidad muy interesante para traer aquí la voz de una de las autoras que con más autoridad y rigor han reflexionado sobre el origen y la función social de la escuela y los modos de educación desde una perspectiva de izquierdas, entendiendo este calificativo en un sentido amplio.

Si te parece podríamos comenzar nuestra conversación indagando, con tu permiso, en tu propia biografía, en tu periplo formativo. Con seguridad, muchos aspectos de la misma nos permitirán entender mejor la esencia de alguno de tus trabajos y tu propia trayectoria intelectual.

Respuesta: Ya se sabe que todas las biografías son en cierto modo reconstrucciones que se realizan *a posteriori*, con todo lo que ello acarrea, porque la memoria es terrible y temiblemente selectiva, pero bueno... No obstante me gustaría señalaros dos o tres datos que me parece tienen cierto interés para explicar determinadas cuestiones relacionadas con mi evolución vital y con mis intereses intelectuales y profesionales. Nací en el seno de una familia tradicionalmente dedicada al Magisterio: mi abuelo materno y mi madre fueron maestros y yo misma ejercí como maestra durante dos años. Mi madre pertenecía a una clase pequeño-burguesa, asentada desde antiguo en una villa gallega y se casó con un campesino: una situación que ocurría en Galicia con cierta frecuencia —no sé si en Castilla también—. Yo siempre me he movido un poco entre esos dos mundos y creo que en mi obra esa situación se refleja en cierto modo; incluso he vivido esos dos mundos sumida en una cierta contradicción. Nací en el 42, por lo tanto viví la postguerra en Galicia, en la aldea gallega donde mi madre tenía su escuela. Las de mis padres eran dos familias muy distintas, con modos de vida y culturas muy distintas, con una forma de percibir el mundo muy diferente. El hecho de haberme movido siempre entre dos ambientes tan dispares me ha enriquecido mucho; desde niña aprendí a darme cuenta de que existen mundos diversos, que funcionan con lógicas diferentes. Posiblemente esta experiencia vital marcada por la dualidad me ha llevado posteriormente a no integrarme demasiado en el mundo universitario tan ritualizado, cerrado, disciplinado y formal. No soporto nada bien las imposiciones formales, la erudición por la erudición.... Quizá también hay una cierta sensibilidad respecto a las clases populares, posiblemente un tanto romántica.

P.: ¿Qué ocurrió después de esa corta experiencia como docente de tu juventud?

R.: Pronto se produjo mi aterrizaje en Madrid, tras estudiar los Comunes en Santiago. Llegué a Madrid para cursar estudios de Pedagogía; recuerdo que entonces así se llamaba ¿verdad?. Después de ejercer dos años como maestra, obtuve una beca para la ampliación de estudios. Una oportunidad que pude disfrutar precisamente gracias a contar con mi sueldo base de magisterio. De todas formas, la mía fue la primera promoción que podía elegir una carrera distinta a la de Pedagogía, tras realizar el curso puente; también en esto debió jugar un poco la tradición familiar, aunque a mi realmente tengo que reconocer que me interesaba la cuestión educativa. Cuando terminé Pedagogía, en el año 69, fui al Consejo Superior de Investigaciones Científicas también con una beca del Ministerio de Educación para la Formación de Personal Investigador. Por cierto, allí coincidí con Gimeno Sacristán que también estaba preparando su tesis; en el Consejo empecé a trabajar en un equipo dirigido por Víctor García Hoz, uno de los padres de la pedagogía personalista y de conocidas vinculaciones con

* Esta entrevista se llevó a cabo en el domicilio particular de la profesora Julia Varela, en Madrid, el sábado 22 de noviembre de 1997. En su preparación y realización intervinieron Juan Mainer, del grupo Ínsula Barataria, Raimundo Cuesta y Manuel Fernández Cuadrado, del grupo Cronos.

el Opus Dei. Tengo que decir, de todas formas, que mi relación profesional con él fue buena: me apoyó en ciertas cosas, quizás no tanto para entrar en la Universidad, como para obtener becas y cuestiones por el estilo; la verdad es que conmigo siempre se portó estupendamente. En mis tres años de permanencia en el CSIC realicé mi tesis de Pedagogía sobre los Vocabularios de Orientación Científica, que era justamente un trabajo que estaba haciendo García Hoz en el Consejo; era un trabajo muy empírico, de frecuencias, sobre el vocabulario que aparecía en los libros de texto, y que nosotros hacíamos allí, en el Consejo, de forma muy artesanal y mecánica. Fue entonces cuando empecé a plantearme los aspectos teóricos de esa tesis y empecé a leer a lingüistas, semiólogos etc. y terminé planteándome la perspectiva de un análisis más político de los vocabularios, y demás.

P.: ¿Cuándo se produce tu encuentro con la obra de Michel Foucault? Parece clara que la influencia de su pensamiento aparece pronto en tu trayectoria intelectual; tu pasas por ser, en buena medida, una de las introductoras de Foucault en España...

R.: Curiosamente, mi encuentro con Foucault se produce en este momento, a comienzos de los 70, cuando me encuentro reforzando teóricamente el curso de mis investigaciones empíricas. Para mí fue un descubrimiento impresionante toparme con *Las palabras y las cosas*. ¡Claro!, *Las palabras y las cosas* daban un vuelco absoluto a todo lo que estaba planteando, por mucho que yo ya viniera situándome en una perspectiva crítica con cierta lingüística: cambió totalmente mi perspectiva de análisis. A partir de ahí, comencé a profundizar en la genealogía de los vocabularios, cuándo surgen, qué tipo de concepción vehiculan del lenguaje, cómo reflejan la realidad social, etc.

En el año 74 me fui a París con una beca de la UNESCO para hacer Psicopedagogía en la Sorbona y allí conecté con gente como Snyders, que fue profesor mío, o con Leon que es autor de una Historia de la educación en Francia y demás... Pero, al poco tiempo entablé relación con Fernando Alvarez-Uría, que, como yo estaba interesado en Foucault, y que estaba estudiando Sociología en Vincennes, en París VIII; fue él quien comenzó a convencerme para que dejara la Sorbona y me fuera a Vincennes, que entonces realmente era muchísimo más interesante. Yo disponía de una beca de la UNESCO solamente por un año, así que volví a España donde estuve un curso dando clases. Después de presentar mi tesis en Ciencias de la Educación, obtuve otra beca postdoctoral y volví otra vez a París, en el año 76, a hacer lo que se llamaba el DEA, un Diploma de Preparación para la tesis de Tercer Ciclo. Me matriculé en Sociología en Vincennes y fue allí cuando empecé a entrar realmente en contacto con Foucault y con el equipo del Centro de Sociología Europea. Para mí fue una experiencia muy importante, muy importante no sólo por el hecho de acudir a las clases de una universidad tan... emblemática, sino porque me permitió conocer a gente que fue fundamental en mi formación, desde Robert Castel que le dirigía a Fernando Alvarez-Uría la tesis doctoral, hasta Passeron. A mí me dirigió la tesis de Sociología Jean-Paul de Gaudemar, pero también tuve ocasión de contar entre mis profesores a gente como Conein, Meyer, Poulantzas, Lowy..

Recuerdo esa época como un periodo muy importante, muy interesante; con aquellos maestros aprendí a leer, a rastrear y conocer la lógica interna de los textos. Por ejemplo, con Conein hicimos un trabajo, sobre la educación obrera en Francia y leímos prensa obrera del siglo XIX para conocer las propuestas socialistas sobre educación y, sobre todo, las experiencias de autoinstrucción obrera muy ligadas al tejido asociativo del artesanado parisino. En aquel momento, en pleno inicio de la transición democrática, recuerdo también los análisis del momento político: con Poulantzas y Lowy un grupo de españoles, entre los que estaba también Fernando Alvarez -Uría, hicimos un trabajo sobre las condiciones sociales de la ruptura democrática en nuestro país. Poulantzas y Lowy, impartían su curso de Sociología Política conjuntamente: un día daba uno la clase y el otro hacía réplica, así que con motivo de aquel trabajo pudimos ser testigos de un gran debate, ya que Lowy, como buen trostkista, era más partidario de la ruptura revolucionaria mientras que Poulantzas, que

estaba más en la onda de la célebre Platajunta democrática, se decantaba más fuertemente por una ruptura pactada, como realmente ocurrió

P.: Cuando regresas a España entras en contacto con Delval y la gente del ICE de la Autónoma, pero también es cuando aparece «La Piqueta», ¿cómo se produce tu vuelta a aquella compleja España de finales de los setenta?

R.: Bueno..., en realidad yo no estuve los tres años en Francia de manera continuada. Iba y venía. Para redactar mi tesis francesa de Sociología —*Modos de educación en la España de la Contrarreforma*— hube de consultar archivos y bibliotecas españolas para recoger la mayor parte del material. En todo caso mi regresó, digamos que definitivamente, se produce en el año 79, año en el que entré a trabajar en el ICE de la Autónoma con Juan Delval como director. Por aquel entonces, si no recuerdo mal, tiene lugar el Congreso de la Autónoma, que organizamos en el ICE, y del que años más tarde saldría el libro *Perspectivas actuales en Sociología de la educación*.

En esa época, Fernando Alvarez-Uría y yo empezamos a dirigir en *La Piqueta* la Colección Genealogía del poder, al mismo tiempo que establecíamos relación con gentes como Carlos Lerena, Mariano Fernández Enguita, Jaime Mascaró, que había estado trabajando con Basil Bernstein en Inglaterra. Con anterioridad participamos en un Seminario de discusión sobre el pensamiento y la obra de Foucault, al que asistían José Luis Peset y Diego Gracia que estaban en la Cátedra de Historia de la Medicina de Laín Entralgo; posiblemente éste fue el contacto más próximo que tuve con historiadores: Realmente fueron uno o dos años bastante intensos de trabajo en equipo, de debates, pero también de disfrutar con momentos súmamente agradables. Aunque recuerdo que el trabajo en equipo con Lerena no era nada fácil. Carlos era una persona intelectualmente interesantísima, con proyectos, con una potente capacidad de análisis pero siempre aquejado de problemas de salud, personales... De hecho él había previsto editar una revista que se iba a llamar *Tábula Rasa* que nunca llegó a ver la luz. Por aquel entonces *El País* comenzó a publicar el suplemento semanal de educación y la dirección del diario les ofreció a Delval y al propio Lerena la coordinación; Carlos era una persona muy estricta y envió un primer trabajo que apareció convenientemente recortado —cosa que hacen los periodistas con cierta frecuencia—; recuerdo que él se lo tomó muy mal, lo vio como una censura y el proyecto se vino abajo. Yo creo que hubo ahí una posibilidad, un espacio, que se perdió; en fin...

Por entonces también conocí a Miguel Pereyra que dirigía la *Revista de Educación* y me ofreció estar en el Consejo de Redacción; aunque no acepté, sí inicié una colaboración de la que surgieron, por cierto, un buen número de trabajos. Pero, hablando de las dificultades de trabajar en equipo, también intentamos organizar con M^a Jesús Miranda un grupo de trabajo en Sociología en relación con *La Piqueta*, pues ella había hecho un postfacio de *El Panóptico* de Bentham..., ahí se abrieron toda una serie de posibilidades que después, lamentablemente, se fueron perdiendo. La verdad es que resultaba, y resulta, muy difícil dar continuidad a proyectos de trabajo en común. Primero porque estábamos en lugares distintos —unos en Pedagogía, yo estaba en la Autónoma, Fernando por entonces en un Instituto de Enseñanza Media...—. Yo recordaba cómo eran las cosas en Francia: había centros específicos, había escuelas distintas y debate interno; estaba Roland Barthes, el equipo que lideraba Bourdieu, todavía vivía Raymond Aron... Tenían sus revistas, el clima intelectual era muy diferente. Aquí, en España, las relaciones eran mucho más personalizadas, había un individualismo mucho más fuerte. Intentamos hacer ese equipo con M^a Jesús (Miranda) y con nuestros propios estudiantes en un determinado momento, pero, claro, los estudiantes estaban en unas condiciones muy duras y sí encontraban trabajo se veían obligados a abandonar...

P.: No había un espacio institucional académico...

R.: No había un espacio institucional, efectivamente, que aglutinase; era un poco difícil todo aquello. Fernando y yo terminamos haciendo un tándem en el que nos leemos las cosas mutuamente, puesto

que vivimos juntos, y eso nos ha mantenido un poco a flote. Es curioso, pero incluso con gente que nos sentimos cercanos como puede ser Lereña, Mariano Fernández Enguita, o el propio Miguel Pereyra, hubo, como sabéis, colaboraciones concretas, algunas en torno a Revistas, no solo la ya citada *Revista de Educación*, sino también *Educación y Sociedad*, pero nunca hubo un trabajo colectivo, un seminario que nos definiera y con el que nos identificáramos como grupo; ninguna publicación era similar a lo que ahora representaría *Archipiélago* en la que estamos una serie de gentes que producimos a partir de una discusión de base.

P.: ¿No manteníais entonces ninguna relación con el Equipo de Estudios de Ignacio Fernández de Castro, Carmen Elijabeitia, etc.?

R.: Tuvimos poca relación con ellos. Los conocimos en la Autónoma al poco tiempo de llegar de París, cuando se realizó el Congreso sobre Sociología de la Educación. Y, de hecho, Ignacio pensó en algún momento que *La Piqueta* quizá podía publicar cosas suyas. Pero, lamentablemente *La Piqueta* era una editorial que iba como va; es decir, lentísima. Pensad que empezamos con la Colección Genealogía del poder en el 79, justo cuando nos vinimos de París y que, con grandes esfuerzos, lográbamos sacar un libro y medio al año... Por otra parte, el Equipo de Estudios, Ignacio Fernández de Castro y Carmen Elijabeitia tenían un grupo ya formado, que se veía regularmente y nosotros estábamos, como ya he dicho, en lugares muy distintos, muy dispersos; así que aunque tuvimos algunos contactos con ellos nunca llegamos a incorporarnos realmente a este grupo...

P.: Realmente ¿no había problemas de otro tipo?

R.: No, no había problemas de otro tipo, porque, aunque veíamos que el análisis no era totalmente coincidente, es decir ellos eran entonces mucho más marxistas, en el sentido clásico, que nosotros, tampoco eso era un escollo insalvable. Era más la cuestión de cómo coordinarnos, de cómo trabajar conjuntamente, de cómo discutir, de cómo hacer las cosas, más que problemas de tipo ideológico.

P.: Hablemos ahora, si te parece, de las fuentes intelectuales que han inspirado tus trabajos. Evidentemente habrá que volver sobre Foucault, pero también sobre otros autores como Castel, Bernstein, Elías.... Nos ha llamado la atención tu reivindicación de Durkheim en alguno de tus escritos...

R.: En París, efectivamente, nosotros entramos en contacto con Foucault que ya no estaba en Vincennes, por cierto, sino que estaba en el Colegio de Francia, y allí seguimos sus cursos. Castel también es para mí otro autor de referencia: en aquel momento era un punto de unión con el grupo de Bourdieu del Centro de Sociología Europea, aunque fue de los primeros que lo abandonó. Precisamente asistiendo a algunos debates y conferencias del Centro fue donde conocimos a Grignon, Passeron, Chamboredon y a Bernstein indirectamente ya que fue ese grupo el que tradujo al francés algunos de sus trabajos en un libro publicado por Minuit en la Colección que dirigía Bourdieu. Por cierto, allí coincidimos también, por primera vez, con Miguel Cancio. Había unos debates muy interesantes en ese grupo aunque quizá la evolución de la obra de Bourdieu acabara convirtiéndose en una ortodoxia demasiado potente.

Cuando me preguntáis por Durkheim debo decir que De Gaudemar, mi director de tesis, era un durkheimiano, pero muy especial, muy *sui generis*. Él hacía una lectura de Durkheim como la que están reivindicando ahora otros, como el propio Castel, u otros sociólogos; es decir, una lectura muy poco evolucionista y en absoluto positivista o funcionalista. Una lectura del Durkheim de *L'évolution pédagogique en France*. Un excelente libro que publicamos en *La Piqueta*, con el título *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas en Francia*, y que me sigue pareciendo un libro muy interesante.

P.: Efectivamente; una de las lecturas más interesantes.

R.: ¡Claro!, yo recuerdo las discusiones que teníamos en el Curso de De Gaudemar, donde había gente que decía “es que Durkheim, ¡hay que ver!...” y De Gaudemar les replicaba “vosotros a

Durkheim hacedle las críticas que os de la gana, pero luego escribid un libro que vaya más allá que la *Historia de la educación* y entonces hablaremos..., pero hasta entonces no quiero oír decir que ese libro es un libro positivista". A mí me parece que hay ahí un análisis muy serio, comparativo, de genuina Sociología histórica, una especie de genealogía, *avant la lettre*, de la institución escolar.

Volviendo a mis "maestros", también conocí la obra de Ph. Aries, *El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen.*, y asistía, a veces, a alguna de sus conferencias. Entonces todavía no había leído a Norbert Elias aunque De Gaudemar estaba muy empeñado en que lo hiciera y me decía "Julia, tienes que leer a Elias, porque Elias tiene algún libro que a ti te podría servir para esta tesis..." Sin embargo, fue algo más tarde cuando recalé sobre él y su importante obra.

P.: *Esta claro que todos esos autores están detrás de tus análisis. Pero si te parece podríamos ahora reconstruir el método, podríamos ahondar sobre la aportación histórica propiamente dicha, la cuestión de la genealogía, de los modos de educación. Podríamos empezar por definir qué entiendes por Sociología histórica, a la luz de una de tus obras más importantes, "Modos de educación en la España de la Contrarreforma", ¿con qué categorías de análisis te enfrentas a la tarea de indagar sobre la génesis histórica de las instituciones y prácticas escolares?*

P.: Quizás habría que hablar previamente de dos riesgos que mi modelo de análisis trató siempre de conjurar —y no sé si lo he logrado—. Por eso fue tan importante mi conocimiento de los trabajos de Foucault, del grupo del Centro de Sociología Europea, de la gente de Vincennes, y de las discusiones sobre el socialismo del XIX, la cuestión de la escuela, las relaciones Estado y la escuela, etc. Uno de los peligros era la Sociología funcionalista, que era dominante en esa época, aunque en Francia quizá un poco menos, pero era importante. ¿Qué crítica fuerte se le podía hacer a la esta sociología parsoniana en la que el juego de status y roles crea el espejismo de una sociedad sin conflictos? Algunos han dicho que lo que el funcionalismo intentaba era aplicar al estudio de los procesos sociales los principios del neoliberalismo económico; quizá ésa sea una definición buena, pero, en último término, lo que hacían los funcionalistas era huir del estudio de los procesos sociales y de los educativos como tales, partían de los individuos, como si los individuos fuesen entes aislados, de una representación abstracta del individualismo burgués, por decirlo de una forma un poco rápida.

Por otra parte también, y ahí está la conexión con los trabajos de Foucault y en parte con los de Bourdieu y Passeron y con los de Bernstein, he tratado de huir siempre del marxismo mecanicista propio de los manuales, es decir, de la creencia de que, en último término, todo había que explicarlo en función de las relaciones de producción, de los determinantes económicos. Nosotros tuvimos también bastante relación en Francia con Jacques Rancière que publicaba una revista que se llamaba *Les Revoltes Logiques*, y allí se daban cita todos los debates básicos del momento que trataban de revisar y elaborar conceptos que tratasen ir más allá de las posiciones marxistas más escolásticas; por ejemplo, se estaba revisando en profundidad en aquel momento la cuestión de la división estricta entre ciencia e ideología mantenida por Althusser: un tema en el que terció el propio Foucault hablando de la política de la verdad, del régimen de verdad, de que no puede separarse la ideología de la ciencia, sino que hay que ver cuáles son las reglas que rigen la formación de saberes o de conocimientos que se consideran científicos en los distintos momentos históricos.

En último término, efectivamente, por la influencia de mi propio director de tesis, De Gaudemar, pero también de Foucault, me incliné por la Sociología histórica. No me cabe duda de que también influyó en ello el conocimiento del pensamiento socialista del siglo XIX, y de Marx. También me parecía que los análisis de Weber tenían mucha importancia. Los trabajos del equipo de Bourdieu, y los del propio Foucault serían impensables sin Weber. Todo este bagaje constituía los antecedentes de la «genealogía» de los modos de educación. Intentaba hacer un trabajo de Sociología histórica, que huyera por igual tanto del determinismo económico como de una visión muy individualista de la sociedad. Tenía claro que en ese modelo debían tener cabida las relaciones de poder, las relaciones de

fuerza, y por lo tanto las clases sociales. Quizás en Foucault eso no estaba tan claro, pero tampoco tan lejos como algunas lecturas de Foucault parecen decir o insinuar. Al mismo tiempo entendía que las relaciones de poder y saber estaban íntimamente unidas, y tenía bastante claro como punto de partida que la escuela era uno de los enclaves más importantes para dar cuenta del cambio social, y que era una institución a la que había que conferirle una relativa autonomía. Esto es algo que he mantenido y sigo manteniendo frente a otras posturas. Tiempo después de haber publicado mi tesis *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, cuando leí a N. Elías, me reafirmé en esa posición, al ver que se refiere a tres fuentes de poder principales: la fuerza bruta -el poder militar-, el poder económico, y el poder del conocimiento.

Me parece —quizá también debido a mi propia biografía personal— que las instituciones escolares juegan un papel no subalterno, sino un papel que puede llegar a ser muy importante en la formación de identidades sociales y de identidades individuales. Por eso, para poner esta tesis de relieve, mi modelo de análisis tenía que ser comparativo, tenía que ser un modelo histórico y de ahí el uso de la "categoría" *modos de educación*. Se puede decir que análisis de la génesis y las transformaciones de los modernos modos de educación articula todo lo que he hecho en el campo de la sociología de la educación. Un modo de educación puede ser dominante en un momento determinado, por ejemplo el de la aristocracia en los inicios de la modernidad, y sin embargo hay otro modelo en ciernes que está ligado a los procesos de definición de un nuevo grupo social en ascenso: la burguesía. Su propia identidad como clase está, en consecuencia, muy ligada a los modos de educación que ella construye y establece. A todo esto subyace la idea de que la educación no es algo alejado del resto de los procesos sociales, sino que la distribución del poder, la lucha de clases y los procesos educativos, en un sentido muy amplio, son íntimamente interdependientes, están siempre en interrelación. Es decir, puede haber unos grupos, como el de los humanistas, que en un periodo histórico dado promueven ciertos modos de educación por los que las clases medias se sienten atraídas justo en un momento en que buscan una identidad de grupo que los separe, que los distinga tanto de la aristocracia como de las clases populares, y por ello este grupo en ascenso entra a reforzar ese discurso, a transformarlo y reinterpretarlo, a hacerlo suyo, en definitiva.

P.: *Hablemos ahora de Sociología y de Historia y cuál es para ti la aportación que Foucault desarrolla en relación con ese debate*

R.: ¿En qué se diferencian la Sociología y la Historia?. Mis ideas a este respecto reenvían en principio al propio Durkheim. En las *Formas elementales de la vida religiosa* Durkheim había planteado que la Sociología histórica no era lo mismo que la Historia. Es decir, la Historia había que hacerla en función del presente con el objeto de conocer la lógica de los procesos y no para reconstruir el pasado. Durkheim defendía la posibilidad de conocer la lógica interna de los procesos del pasado en función del presente.

El propio Foucault vuelve a plantear algo parecido con la genealogía y con su lectura sobre Nietzsche. Postula que la genealogía supone un uso específico de la Historia, de los materiales históricos. En la *Arqueología del saber* presenta a Marx como un genealogista más que como un historiador, en el sentido decimonónico del término. Foucault defiende que Marx rompe con esa Historia idealista que se pregunta por el espíritu de una época, y va a iniciar una Historia que él llama "general", con niveles distintos e interrelacionados. Foucault aplaude esa reacción pero al mismo tiempo se aleja de un pensamiento marxista un tanto mecanicista, y se aproxima a Weber. Marx estudia fundamentalmente las relaciones de producción a partir de su crítica al liberalismo económico y a la sociedad burguesa, Foucault defiende la necesidad de prescindir, cuando se inicia el análisis, de determinaciones en última instancia para analizar distintos procesos que coexisten en cada momento histórico; ahí es donde me parece que converge con Weber. Por otra parte quizás Foucault se opuso también a una visión esclerotizada de la lucha de clases y de las

clases sociales, en cuanto que, justamente, a él le interesaba más dar cuenta de los procesos que conducían a la hegemonía de ciertas clases sin partir de ellas como de una realidad preexistente. Pienso que en este terreno hizo una apuesta fuerte por "descentrar" el análisis, por analizar los procesos sociales con amplitud de miras al considerar que las relaciones de poder no son sólo las relaciones que están coaguladas en el Estado, sino que también existen otras relaciones de poder y de saber que atraviesan el campo social. Creo que en un libro como *Modos de Educación* todas estas cuestiones relativas a la reflexión foucaultiana están de algún modo reflejadas.

De todas formas, para mí los agentes sociales han tenido siempre un peso bastante importante, quizá más explícito que en Foucault, debido al contacto con la gente de Vincennes, con el equipo de Bourdieu y Passeron. Quizá por todo ello mi aplicación del método genealógico no deja de ser bastante *sui generis*; tampoco yo soy una foucaultiana ortodoxa ni nada que se le parezca.

Volviendo a la relación de la Sociología y la Historia, Bourdieu afirma que prácticamente no hay una diferencia clara entre Historia y Sociología histórica, admite que existe una tradición profesional distinta y un modo de conceptualización diferente. Durkheim y Foucault, pero también Elías y Castel —este último lo explica muy bien en su reciente libro *Las metamorfosis de la cuestión social*—, postulan que existen diferencias entre la Sociología histórica y la Historia no sólo recurriendo a la distinta conceptualización sino al hecho de que la Historia —incluso la Escuela de Annales— ha dado tradicionalmente mucho más peso a los textos, a la textualidad, mientras que la genealogía daría más peso en sus análisis a la lógica interna de transformación de los procesos sociales. Un ejemplo nos puede ayudar a entender esta idea: explícitamente R. Castel afirma, "realmente yo utilizo materiales que han utilizado los historiadores, es decir un material que no he cogido de primera mano, pero, claro, la selección no es arbitraria, la hago en relación con una problemática presente, para explicar esa problemática y no es una mera revisión del pasado; como genealogista me propongo investigar ¿cuándo ha surgido ese problema en el pasado?, ¿en relación con qué cuestiones, con qué procesos, con qué relaciones de fuerza?, ¿qué es lo que hay detrás de ese problema? ¿Cuales son las metamorfosis que ha sufrido?" De este modo, para intentar responder a un problema presente, el análisis comienza por centrarse en una cuestión muy local y concreta, pero esa cuestión reenvía inmediatamente a otras que son de orden mucho más general.

A mí me parece que un problema central del modelo de análisis que he intentado poner en marcha, quizá con menos fortuna que otras personas que están ligadas también al método genealógico, es justamente, cómo elaborar conceptos mediadores que permiten articular procesos locales y procesos de carácter más general, y ver qué interdependencias existen entre ellos. Esto es verdaderamente difícil. Foucault ha elaborado toda una serie de conceptos, desde el término "dispositivo" hasta el término "disciplina"... , útiles para entender cómo funcionan ciertas instituciones y poder relacionar su lógica de funcionamiento con el capitalismo industrial, con la hegemonía de las clases burguesas o con la construcción de subjetividades de un determinado tipo....

En definitiva, creo que , efectivamente, la Historia y la Sociología histórica son tradiciones distintas que, no sólo difieren conceptualmente sino, en un plano más profundo, en el origen de su quehacer científico. Yo no sé si vosotros pensáis que existe claramente esa diferencia...

P.: En realidad alguna de las cuestiones que has planteado nos arrastra casi a ciertos asuntos sobre los que queríamos preguntarte más adelante y que tienen relación con la propuesta que hacemos desde Fedicaria defendiendo una didáctica de la Historia basada en problemas sociales relevantes para el hombre y la mujer del momento actual; es decir, para los seres humanos en el momento actual.

Pero, dejando este asunto para más tarde, la diferencia entre Sociología Histórica e Historia Social es una cuestión, quizá de tradiciones académicas, de diferentes grados y momentos de profesionalización y también de la necesidad de recurrir a una conceptualización, más o menos

abstracta. Ahora bien, realmente no parece justo hablar de una única Historia Social; existe una tradición historiográfica progresista y radical, que se hace preguntas desde el presente que dispone de una capacidad de reflexión crítica que no existe en la historiografía más pedestre y al uso. Una práctica historiográfica que no es ajena a los planteamientos que has denominado genealógicos y que tiene poco que ver con esa concepción de la Historia preocupada únicamente por la narración de lo irreplicable, lo local, el acontecimiento y en la que el historiador es el técnico en el manejo de las fuentes, y en modo alguno quien interpreta la realidad social. Por ejemplo, cuando dices que en los “Modos de Educación” has intentado, como efectivamente sucede, eliminar la idea de la preexistencia de las clases para introducir la tesis de que justamente es el propio Sistema Escolar, como sistema de producción social de conciencias en el que se reproduce y distribuye desigualmente el conocimiento social disponible, quien contribuye decisivamente a la formación de las clases sociales, resulta difícil no ver ahí los postulados básicos de la mejor Historia social.

R.: Eso está claro, y pienso, por ejemplo, en E. P. Thompson. Es decir, cierta historiografía es evidente que enfatiza la experiencia de los sujetos y nos recuerda que los sujetos hacen su propia historia, aunque sea en unas condiciones que ellos no han elegido, una de las aportaciones que, por otra parte, es de Marx. Pero eso, efectivamente, también pasa en la Sociología, no sólo en la Historia, existe una Sociología que es muy propensa a pontificar con el determinismo absoluto de las estructuras que acaban arrebatando a los sujetos toda intervención en su propia historia. Una cosa es constatar, efectivamente, que los sujetos pueden intervenir en la historia en mayor o menor medida en función de las posiciones que ocupan en el espacio social, que no es un espacio homogéneo, y otra cosa es negar toda posibilidad de acción social a los sujetos.

En relación con esto, si os parece, quería conducir la conversación hacia algunas de las cuestiones que planteo en el postfacio al libro de Anne Querrien que publicamos en *La Piqueta*, que para mí siguen siendo enormemente complejas y me llevan a adoptar opiniones un tanto ambivalentes, por ejemplo ante la escuela pública.

P. Efectivamente, en ocasiones parece aflorar en tu discurso una veta libertaria o incluso socialista —del siglo XIX—, que podría interpretarse cercana a los postulados de la desescolarización. Entremos, pues en tu crítica a la escuela como institución.

R.: En primer lugar, yo nunca he estado en la órbita de la desescolarización pero quizá sí he cuestionado el papel del Estado en relación con la escuela pública, o por lo menos he tratado de no naturalizar ciertos procesos. Ahora bien, el propio Marx se planteaba que en una democracia real el Estado desaparecería, ¿no?. Efectivamente, yo creo que no se puede hablar de la escuela pública en general; mejor sería hablar de modos de educación, en distintos momentos y en distintos periodos, en relación con la correlación de fuerzas sociales que existen en cada momento histórico. Cuando escribí *Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España* —el postfacio para el libro de Anne Querrien *Trabajos elementales para la escuela primaria*— todavía no estábamos con las discusiones sobre la crisis del Estado del Bienestar, existía una situación social muy distinta a la que hay ahora. Algunos pensábamos entonces que era posible un cambio, que había una cierta correlación de fuerzas y que era posible un cambio muy radical, no diría yo revolucionario, pero, sí muy radical. Soñábamos con una democracia muy fuerte para España, en Francia estaba el Programa Común de la Izquierda, aunque luego ya vimos en qué terminó... Alguno de los "frankfurtianos" ya había advertido que el concepto de centralidad de la clase obrera, del proletariado, empezaba a tambalearse seriamente, pero en la España de la transición todavía se pensaba en la existencia de unas fuerzas sociales con capacidad para protagonizar procesos transformadores profundos.

En aquel momento yo pensaba que la escuela pública obligatoria se institucionaliza en un momento muy determinado, que coincide con la aparición de un cierto Estado social, a finales del siglo XIX. Un Estado, a mi parecer, contrario a los intereses de las clases populares. A finales del siglo pasado,

tienen lugar toda una serie de procesos, entre ellos, el triunfo del reformismo social, el revisionismo de la socialdemocracia, del socialismo de cátedra, la consolidación de la ruptura entre socialistas y anarquistas..., que dan lugar a mejoras sociales orquestadas por el Estado pasen a ser vistas por una parte de los representantes de las clases trabajadoras como una conquista obrera, cuando poco antes esas mismas medidas que comenzó a poner en práctica Bismarck en Alemania habían sido consideradas como un instrumento para destruir y dividir al movimiento obrero. Todos estos procesos pueden conducir a ver en la obligatoriedad escolar sobre todo un instrumento de destrucción de la resistencia de las clases populares. Castel realiza una lectura un tanto diferente que consistiría en postular que el Estado social trata de integrar a las clases populares, de integrarlas subordinadamente, con lo cual la vía revolucionaria quedaría definitivamente relegada y negada en gran parte como posibilidad, pero insiste en que, al mismo tiempo y frente al Estado liberal, estos procesos propician el surgimiento de la *propiedad social*, convirtiendo el acceso a la educación uno de los nuevos derechos de las clases trabajadoras. Desde la perspectiva de mi análisis la escuela pública se convierte, desde finales del XIX, en uno de los espacios de integración, de civilización, entre comillas, de la clase obrera y por lo tanto se la configura para que cumpla unas funciones determinadas con respecto a la clase obrera que hacen que esa escuela no sea realmente "su" escuela.

P.: Sin embargo, siguiendo la pista a tus textos desde el año 79 para acá existen diferencias y matices importantes respecto a esta idea...

*R.: Sí, sí, hay algún matiz importante. En un texto que estoy escribiendo ahora y que se titula *La escuela pública no tiene quién le escriba* sigo manteniendo una posición crítica frente a lo que podríamos llamar una Sociología estrictamente reproductivista, una Sociología marxista mecanicista que establece una correspondencia muy estrecha y directa entre las relaciones de producción, de mercado y la institución escolar. Nunca he estado en esa posición, desde un principio he mantenido que hay que analizar la institución escolar en el interior de un marco histórico preciso, teniendo presentes las relaciones de fuerza de cada momento y los procesos y transformaciones de orden político, económico que están teniendo lugar en el espacio social. La escuela pública puede cumplir, por tanto, funciones sociales muy distintas o relativamente distintas según el momento al que nos refiramos, y según a quienes se dirija. Pero admito que mi análisis es ahora un tanto distinto, quizá en parte porque me voy haciendo mayor, y también porque el contexto histórico ha cambiado. Llegado un momento empiezas a ver que el Estado social no es el Estado revolucionario y socialista de tus sueños pero, a su vez, como muy bien plantea Castel, es un Estado que ha supuesto una ruptura muy importante respecto al Estado liberal ¿no?, y ha dado lugar a que surja lo que él llama la propiedad social, de la cual la escuela pública forma parte... De ahí, en parte, la ambivalencia, y los matices que ahora surgen ante afirmaciones categóricas que hacía, al principio de mi trabajo, en *Modos de Educación*, cuando estaba más cerca de reclamar una escuela de clase para las clases trabajadoras. Es más, me sigue pareciendo que era una propuesta válida y razonable, pero el problema ahora, es que, en este momento, está empezando a invertirse y agravarse la situación, ya que es la propia escuela pública la que no tiene un espacio, la que está siendo abiertamente cuestionada, con el auge del neoliberalismo, frente a la enseñanza privada. De este modo la escuela pública aparece como un espacio con más posibilidades reales de funcionamiento democrático, un espacio de transmisión de conocimientos y prácticas menos "disciplinarios", menos 'sometidos', por decirlo de algún modo... En definitiva que difícilmente se pueden sostener, sin matices, las críticas que la escuela pública nos merecía ateniéndose únicamente a su origen. Quizá en este momento la escuela pública es un dique que, de alguna forma, sigue sirviendo de freno a unas relaciones totalmente mercantilizadas, es un espacio de sociabilidad que nos ayuda a entender el mundo social mercantilizado como un campo en el que sólo tiene cabida un individualismo ferozmente posesivo. Por todo ello, ahora, con la crisis del Estado del Bienestar planeando por encima de nuestras cabezas,*

es difícil mantener una tesis de desestatalización de la escuela. Creo que mi posición pienso que ha sido realizar análisis en función de una posible transformación radical de la escuela pública que responda a los intereses de las clases más desfavorecidas

P.: Seguramente es que resulta imposible pensar la escuela si no es de una manera ambivalente. La crítica que cabría hacer es que cuando en tus primeros trabajos sobre la arqueología de la escuela aparece como un arma de la burguesía se propone la destrucción de la escuela. Entonces, claro, esto con 20 años de perspectiva se ve como una desmesura. De ahí venía lo del matiz, que, lógicamente, parece más que razonable. Para nosotros, que somos profesores, profesionales de la enseñanza, que enseñamos Historia, Geografía, Ciencias Sociales, desde nuestra propia experiencia y desde el marco teórico desde donde trabajamos, desde una perspectiva crítica, el sistema escolar, sea el estatal o público como tú le llamas, no se puede pensar más que de una manera ambivalente: por un lado nos sabemos haciendo una función, pero por otro lado mantenemos que hay unas posibilidades, unos espacios para la transformación. Este es un tema que tú señalas muy bien en un trabajo del año 93 que presentaste al Congreso de La Coruña —"El estatuto del saber pedagógico"—. Ahí existe un avance de programa de actuación y es ahí donde estamos; por eso también el movimiento obrero ha defendido por un lado la escolarización, aunque en cierto modo haya supuesto una trampa. Podríamos concluir diciendo que habría que pensar la escuela en un sentido doble: ni el paradigma del progreso universal, que sería la visión complaciente de la Historia,, ni la cárcel férrea de las conciencias y afanes colectivos. Nosotros, al menos, no la podemos pensar de otra manera.

R.: Sí, seguramente las cosas son muy complejas, y creo que existe un margen para alternativas transformadoras.

P.: Yendo a un tema colateralmente relacionado con éste: algunos grupos feministas están planteando muy seriamente el tema de la segregación, de nuevo. Reivindican la segregación de los sexos porque se han dado cuenta de que la coeducación no ha generado espacios de liberación para las mujeres en los contextos escolares ¿cómo ves tú esto?

R: De nuevo mi posición vuelve a ser muy ambivalente. Precisamente lo que me preguntáis está muy en relación con el tipo de trabajo que estoy realizando ahora mismo. Una respuesta rotunda es muy difícil, ya que por una parte puede parecer como algo positivo la afirmación en la escuela de identidades locales, y de culturas populares, pero, por otra, como bien señala Grignon, esta idea puede suponer un fuerte peligro de "guettización". Sobre todo cuando se parte de la base de que esas culturas son más creativas y se valora en ellas la espontaneidad, la creatividad, etc., ya que en el fondo a lo que puede conducir es a que se cierren a los hijos e hijas de las clases populares las puertas a la abstracción y a otras operaciones que se reservan para ciertos grupos y élites.

Vuelvo a tener ahí mis dificultades para ir más allá en el análisis. Se puede pensar que la afirmación de ciertas culturas, de ciertas formas de subjetivación, de ciertas identidades sociales, es más sencilla si se ven reforzadas en un contexto de educación institucional, pero, claro, si se pierde el conjunto de vista, se pueden obtener unos efectos que son los contrarios de los que se pretendían alcanzar. Ahí está la discusión de fondo, esa discusión que se empieza a reflejar en algunos trabajos, especialmente en los realizados en Estados Unidos, a propósito de cuestiones como el multiculturalismo. ¿Se va a abandonar la lucha por la igualdad, por la ciudadanía, por una vida más justa para todos...?. Lo cierto es que según parece esas políticas de acción positiva han sido utilizadas, en Estados Unidos, por los conservadores, y según algunos analistas pueden servir para que el racismo y la segregación se hagan más intensos. Las luchas locales, de distintos colectivos, son importantes, el problema es cómo pueden articularse, es decir, cómo reponiendo a intereses específicos de los grupos marginalizados pueden dar lugar a resitencias más generales que contribuyan a minar el ejercicio de poderes exorbitantes existentes a un nivel más 'global'.

Me parece que no podemos olvidar que la lucha de clases sigue estando presente; creo que el tipo de propuestas al que haceis referencia está muy mediatizado, sobre todo en los Estados Unidos, por una visión según la cual, tras la implantación del Estado social keynessiano, las clases ya han desaparecido. Se cree que los blancos occidentales vivimos en el mejor de los mundos posibles. Aceptar esto supone vivir a espaldas de la realidad y aceptar acriticamente el reparto desigual del conocimiento social, de la cultura, y las relaciones de dominación que siguen existiendo.

P.: Tú te preguntas en uno de tus escritos, precisamente cuando hablas de las reformas educativas, qué tipo de conocimiento sería el necesario para las clases populares. Es una cuestión fundamental, es decir, en la sociedad en la que vivimos, probablemente la crítica del conocimiento, cómo se produce y cómo se distribuye sea la cuestión central. Y en especial cómo se produce y distribuye específicamente en el sistema escolar, que no deja de ser una manera específica de distribución y producción del conocimiento,

Por eso, cuando tú decías, "bueno, privamos a las clases populares de un conocimiento ya acuñado, reglamentado", cabría contestarte con esta pregunta: ¿qué tipo de conocimiento: el de su identidad, el de su origen, el de la conciencia fragmentaria y rota que tienen los estudiantes que estudian Historia? Este tipo de cuestiones es muy importante: antes de hacer una reforma hay que hacerse esas preguntas. Ahora mismo, en España, hay un debate, bueno una especie de "debate", sobre la Historia que se enseña. Pero, ¿en qué términos se está planteando? Es penoso cómo los mismos académicos, los mismos profesionales de la historiografía están dando argumentos en favor de un claro retroceso a lo que podríamos llamar una suerte de retrohumanismo de rancia estirpe. Tras eso hay una maniobra conservadora que, por cierto, ya se ha producido en los años ochenta en otros países y que deja sin responder nuestra pregunta: ¿qué tipo de conocimiento es el que nosotros debemos proponer?, ¿qué tipo de conocimiento histórico, por ejemplo, debemos proponer en el sistema escolar actual, aquí y ahora?

R.: Foucault en este sentido decía que la Historia, determinado tipo de historia, era uno de los pocos espacios en los que se seguía produciendo un conocimiento que escapaba bastante a ese disciplinamiento y normalización tan rígido de los saberes que se ha producido desde el XVIII. Seguramente por eso despierta tanta polémica en el fondo, porque quizá el conocimiento histórico crítico es uno de los campos de conocimiento donde los conflictos de grupos y de clases no han sido totalmente anulados, que permite la insurrección de los saberes al asumir saberes sometidos, oficialmente desvalorizados, y saberes ligados a las prácticas, saberes locales. Existen saberes históricos que, frente a una especie de amnesia histórica, ayudan a recuperar la memoria de las luchas y de los enfrentamientos, facilitando su utilización en las tácticas de resistencia que se desarrollan en el presente. La Historia no ha llegado a convertirse realmente en un saber neutro, en un saber positivo y neutro.

P.: Foucault propone como medicina estudiar la Historia de la Iglesia por ejemplo...

R.: No estaría mal pues la Iglesia dispuso, y aún posee, un poder material y simbólico enorme. No sé si conocéis un libro, publicado en *La Piqueta*, que se titula *Genealogía del Racismo*; Foucault analiza, en una de sus partes, cómo surge la idea de Francia, cómo se construye... Por cierto, en España, que yo sepa, no se ha hecho nada parecido, y pienso que sería importantísimo saber cómo se construye la idea de nación y la idea de nacionalismo, ¿quiénes son los agentes que intervienen, qué producen el discurso?., en fin, hacer su genealogía, ya que sigue siendo un problema de la mayor actualidad. En Francia frente a la historia del monarca absoluto, frente a los cronistas de la Historia oficial, una parte de la aristocracia que se siente marginada de esa Historia a comienzos de la modernidad, denuncia esa estrategia; posteriormente está otra Historia ligada al movimiento obrero, ligada a las luchas, a la solución de la cuestión social. Foucault es bastante claro en ese sentido al negar que las teorías surjan de la mente de los sujetos, y al ponerlas en relación con problemas

concretos, históricos, sociales y políticos que hay que resolver. De ahí que sea clave conocer cuáles son las condiciones de producción de los saberes, y cuáles son las condiciones que, hacen que ciertos saberes desaparezcan como científicos en un momento determinado y otros se legitimen como tales, y qué tienen esos procesos que ver con la correlación de fuerzas sociales existentes en esos momentos, con las relaciones de poder y de dominación, quiénes son los agentes e instituciones que dictan las normas y procedimientos para que esos saberes aparezcan, desaparezcan, se valoren o se minusvaloren. Sin tener todo eso en cuenta no se entera uno de nada; es decir, que si haces un estudio de un campo intelectual, confiriéndole una autonomía absoluta, desvinculándolo de las prácticas sociales, y de los conflictos, nunca sabrás realmente lo que está pasando.

P.: La polémica sobre la Historia escolar, en España se ha producido continuamente y ha tenido una lectura exclusivamente política que afectaba al proceso de construcción del Estado y la conjunción nacional. La verdad es que cuando ha tenido alguna repercusión pública ha sido por este motivo, es decir, cuando ha tenido una funcionalidad política más inmediata. En este sentido, yo creo que Foucault invierte los términos de la discusión cuando viene a decir: "en la medida en que estudiamos la Historia de lo que es institucional, derribamos los universales antropológicos naturales y damos una dimensión relativista a cualquier valor dominante actualmente". Eso es realmente una gran posibilidad de trabajo desde el punto de vista no sólo historiográfico, sino también didáctico, que es el punto de vista que más nos interesa a nosotros: pensar históricamente la sociedad. Ahora bien, la Historia como saber disciplinar legítimo está en las antípodas de ese pensamiento. La Historia disciplinada, tal y cómo aparece en los manuales académicos, tal y cómo ahora se pretende "reorientar", ciertamente se encuentra muy alejada de un discurso emancipador. Si te parece podríamos entrar ahora en el tema de la crítica a la actual Reforma y a las "nuevas" pedagogías. En relación con eso, por no perder el hilo que a este respecto suministra tu propia obra escrita, queríamos llamarte la atención sobre alguna de las categorías analíticas que utilizas, de clara raíz foucaultiana, como hemos visto. En el libro "Modos de Educación" y en otros artículos posteriores desarrollas una conceptualización evolutiva de distintas pedagogías que funcionan un tanto como "tipos ideales" o "modelos": pedagogías tradicionales, pedagogías correctivas y pedagogías psicológicas. Este tipo de categorías de análisis tienen mucho poder explicativo cuanto más hacia atrás vas en el tiempo; ahora bien, para el presente "funcionan" con más dificultad. Además, son categorías que sirven muy bien al análisis de los discursos sobre la educación y a la configuración de la escuela como institución "soñada", pero no necesariamente a lo que pasa en la práctica y hay allí una escisión muy importante que nos preocupa. Existe una división muy importante entre lo que ocurre en el discurso —los discursos pueden variar más rápidamente pues son estructuras más flexibles— y en las prácticas sociales reales. Por ejemplo, decir que hoy domina en nuestro sistema escolar la pedagogía psicológica, puede ser un error de apreciación importante.

R.: Efectivamente. Esto que decís es necesario tenerlo presente. No hay que confundir el análisis de los discursos con el nivel de lo que está ocurriendo en la práctica, porque las prácticas son mucho menos permeables que los discursos, aunque conviene recordar que para Foucault los discursos no solo se refieren a las teorías sino también a las prácticas. Ahora bien, los discursos surgen también ligados a transformaciones y prácticas que tienen lugar en el campo social. Es decir, que muchas veces son síntomas que apuntan cambios; algo de eso ocurre quizá con las pedagogías renovadas o psicológicas o invisibles o relativistas...

Quando volví de Francia tuve mucho contacto con los llamados movimientos de renovación pedagógica. Moviéndome en esos ámbitos, efectivamente, se ve solamente, como si dijésemos, la cabeza del iceberg. Pero, es cierto que había un afán —quizá impulsado también por nuestra propia biografía, por nuestra experiencia escolar—, un deseo, de romper radicalmente con las pedagogías tradicionales, con las pedagogías de una disciplina formal, autoritaria, que habíamos conocido bajo el

franquismo. Parecía como si la balanza hubiera que inclinarla de repente hacia unas pedagogías más centradas en el niño, un niño ahistórico y asocial, cuyas leyes del desarrollo estaban -y están- siendo muy definidas por la sicología, y que están en la base de pedagogías renovadoras que conciben la enseñanza a través del juego, la creatividad... Existían colectivos trabajando seriamente sobre las pedagogías no autoritarias, desde muy distintos puntos de vista que iban de Freire a Freinet pasando por el psicoanálisis, Summerhill, y Piaget.

En el artículo que estoy escribiendo ahora, y al que me refería antes, defiendo que los nuevos programas integrados —la enseñanza "comprensiva"— no tienen por qué ir ligados necesariamente a las pedagogías invisibles o a las pedagogías psicológicas. Sin embargo, es cierto que la reforma que se plantea en la LOGSE, no por azar, ha sido pensada y redactada básicamente por psicólogos como ocurrió en Inglaterra. El cognitivismo lógico, el construccionismo, Piaget, están en la base de una supuesta práctica 'científica' que tiene sus peligros. Pero, insisto, la enseñanza "comprensiva" no tendría necesariamente que ir ligada a esta concepción psicológica del desarrollo infantil, de la infancia, del trabajo escolar, a lo que habría que añadir que existen en la actualidad corrientes de psicología crítica que están rompiendo con esa concepción burguesa de sujeto. Se entiende, no obstante, si se analiza históricamente, el auge de la psicologización, pues hay ahí toda una serie de cuestiones que están relacionadas además con la vulgarización del psicoanálisis, y el ascenso de nuevas clases medias, que estuvieron muy ligadas a esos movimientos renovadores, aunque a lo mejor sus representantes no se formasen en esas pedagogías. Recuerdo, por ejemplo, los debates sobre el Colegio Estudio, ligado a la Institución Libre de Enseñanza, sobre Ferrer y la Escuela Nueva, sobre las escuelas Jaime Vera; se trataba de recuperar su memoria, de volver a discutir sus propuestas. Y no olvidemos que todas estas corrientes pedagógicas aceptaron acriticamente, desde finales del XIX, la sicología experimental, el positivismo como base de una supuesta pedagogía científica y liberadora. Pienso que ahora es como si se intensificase esa línea, hay una entrega un tanto excesiva al sicologismo, ligada a la promoción de un modelo de sociedad asocial.

P.: Si, pero evidentemente esta entrega de la que hablas no deja de ser meramente discursiva y de una minoría social; probablemente de los segmentos del profesorado que más se identifican con los valores de esas nuevas clases medias, esa pequeña burguesía ligada al aparato simbólico de reproducción cultural... Nosotros mismos estamos muy contaminados de todo eso. Por eso resulta muy difícil responder a este dilema: ¿qué tipo de Pedagogía es pensable y practicable desde la crítica a las posiciones sicologistas o sicologizantes, que nosotros somos los primeros en hacer desde esta revista? Máxime teniendo en cuenta que ciertas pedagogías invisibles —que son las más blandas, e innovadoras, entre comillas—, se adaptan mejor a los usos de ciertas clases sociales, que no son las que, teóricamente, nosotros tendríamos que defender más en el sistema escolar.

Entonces, desde la contestación a la pregunta anterior se nos plantearía de nuevo ¿cómo se accede al conocimiento histórico? ¿desde posiciones de una pedagogía tradicional que insiste en los elementos autoritarios y coercitivos, o desde los planteamientos de la innovación pedagógica? ¿se puede plantear esto como una disyuntiva o como algo más complicado? Lamentablemente el asunto es muchísimo más complejo. Lo que está claro es que los alumnos de las clases medias, ligadas al capital cultural, acceden mejor a cierto tipo de conocimientos, tienen unos hábitos intelectuales, una lengua, un conocimiento que les predispone...

P.: De todas formas parte del problema sigue siendo un poco el de siempre: seguimos siendo nosotros los que, en cierta medida, hablamos por boca de las clases que supuestamente defendemos, las clases populares, pero ellas no suelen tener mucha voz ni mucho voto en este asunto. Hasta ahora, además en España, ni las clases populares, ni sus organizaciones, partidos políticos o sindicatos, por razones muy específicas, se manifiestan claramente en este sentido. Realmente no sabemos qué escuela, qué tipo de enseñanza, qué tipo de educación institucional estarían

reivindicando las clases más desfavorecidas para sus hijos. Y además, esto actualmente se complica mucho al perderse la centralidad de la clase obrera, al formarse nuevas clases obreras -resultado de la fragmentación de la clase obrera-, al haberse desplazado el trabajo manual fundamentalmente hacia el sector servicios y diluirse así esa identidad de clase que queda segmentada y dispersa. Por otra parte es también preciso tener en cuenta que la LOGSE responde sobre todo a determinados intereses, que suponen en gran medida la confirmación de los valores de una pequeña burguesía en ascenso, responde mucho más a esto que a políticas de igualdad y defensa de los intereses de los grupos desfavorecidos.

Grignon plantea, en algunos de sus trabajos, que una posible solución consistiría en una enseñanza técnica bien planificada que podría estar más cercana de la tradición de las clases populares, siempre que esa enseñanza técnica estuviese ligada a la enseñanza general en todos sus niveles incluido el universitario- mediante toda una serie de pasos y conexiones, y que el trabajo técnico estuviese bien valorado y remunerado. Pero Grignon reconoce también que una transformación radical del sistema escolar es muy difícil porque existen distintas tradiciones con orígenes diversos e incluso opuestos: unas que desvalorizan la técnica, otras la cultura científica especializada, en fin, otras que valoran sobre todo el saber por el saber, y la actividad intelectual como algo que no tiene nada que ver con el mundo del trabajo sino con el *otium*, mientras que otras piensan que educación y empleo son un binomio inseparable... Es decir, que existen posturas muy distintas en los propios agentes que están más ligados al campo de la educación. Nosotros mismos estamos en cierto modo transmitiendo una visión de la enseñanza muy mediatizada y marcada por nuestra propia posición en el campo intelectual y social. En este momento hay quienes afirman que para las clases populares una enseñanza no autoritaria es un error, que hay que volver a la disciplina tradicional...; o te encuentras con los otros, como algunos directivos se la UNESCO, que argumentan que como estamos inmersos en un cambio muy fuerte y permanente de saberes, y valores, lo que tiene que hacer la escuela es fomentar únicamente "las capacidades", "aprender a aprender"... Estoy un poco cansada de oír la cantilena de que hay que desarrollar las capacidades, como si las capacidades se adquiriesen en el vacío, como si no tuviesen importancia los contenidos, los saberes, los conocimientos, como si no hubiese unos conocimientos que hay que transmitir, y que son importantes para que las personas lleguen a ser más autónomas, más democráticas y también más libres.

P.: Ahí está la cuestión: que los contenidos son muy importantes. Nosotros defendemos que los contenidos son muy importantes, pero que el problema es qué contenidos, es decir, qué conocimientos son realmente importantes para que no se convierta aquello en una mera gimnasia intelectual o en un divertimento sin ningún sentido. Es decir, la educación para nosotros debe convertirse en una práctica dirigida a fines y que esté regida por valores. Por ello varios grupos de profesores y profesoras de toda España estamos investigando desde hace unos años —y sobre esto también queríamos interpellarte— la posibilidad de construir una didáctica crítica de la Historia y de las Ciencias Sociales en general, orientada hacia problemas sociales relevantes haciendo que el criterio de selección del contenido, oportuno para la educación, sea la propia relevancia de los problemas de nuestro tiempo, aunque es obvio que para abordar esos problemas es imprescindible comprenderlos históricamente. Podríamos hablar de un intento de construir una especie de didáctica genealógica.

R.: A mí me parece que lo que intentáis es romper un poco con esa especie de barrera instituida entre teoría, una supuesta teoría "pura", y práctica social, y en ese sentido es muy importante. Es decir, si las Ciencias Sociales y la Historia no sirven para dar cuenta de lo que está aconteciendo, si no sirven para explicar, para objetivar, en la manera de lo posible, por muy difícil que eso sea, lo que está ocurriendo, carecen de sentido. Y ¿cuáles son las cuestiones que ahora mismo son importantes, que

siguen siendo problemáticas?. Esto, como habéis dicho, no se puede contestar si no se adopta, por una parte, una perspectiva histórica, en el sentido de tratar de entender la lógica de los procesos, y por otra si no se parte de la base de que un conocimiento reflexivo no solamente exige que tú mismo seas consciente del lugar que ocupas en el campo intelectual y social, sino que además su adquisición implica un trabajo, una disciplina. En gran medida nosotros somos objeto y sujeto al mismo tiempo por eso a veces es difícil distanciarse, ¿cómo lograr un conocimiento reflexivo en él que tú eres parte y agente a la vez?.

Una de las cosas curiosas que a mí me sigue chocando mucho es la actitud que adoptan los sociólogos, por ejemplo, cuando se les pregunta por su ubicación en el campo lo intelectual. Lo toman casi como una ofensa, como si fuese un ataque, cuando en realidad debería ser una exigencia para entender el propio trabajo o el de los demás. Si no nos damos cuenta de que en el campo intelectual existen distintos modelos de análisis, cada uno con sus riesgos y sus limitaciones —unos mucho más que otros— ¿qué idea reflexiva podemos llegar a tener acerca de lo que estamos haciendo?

P.: Claro, nosotros somos conscientes de que nuestras propuestas didácticas suponen también romper las barreras artificiales, que se construyen alrededor de tradiciones muy respetables pero tan "inventadas" como cualquier otra. Desde el punto de vista de la enseñanza, porque estamos hablando de profesores que damos clase en Enseñanza Secundaria Obligatoria o Bachillerato, nos preguntamos, ¿qué tipo de conocimiento social requiere que conozca un ciudadano o ciudadana de este mundo? Orientar la respuesta hacia los problemas sociales supone dar un sentido distinto a las disciplinas, evitar convertirlas en aparatos cosificados —Historia Antigua, Media, Moderna y Contemporánea— como plantea ahora la ministra Aguirre con la "contrarreforma" de la Reforma o incluso muchos profesores, y preguntarse de una forma sensata y rigurosa qué cuestiones se pueden tratar, qué cuestiones sociales importantes han preocupado a los seres humanos, que no se pueden explicar nada más que históricamente como lo ha demostrado, tú lo has dicho muy bien, toda la tradición de Durkheim, del mismo Weber, o Marx, que siempre han recurrido a la Historia o a la Sociología del conocimiento —que es una tradición también muy poderosa— para explicar la realidad. En definitiva a la comparación y a la conceptualización.

R.: Precisamente son las cuestiones problemáticas las que permiten romper con los estereotipos, con las ideas comunes, con los conocimientos muy oficializados y convencionales, en el sentido peor del término, muy legitimadores de ciertos poderes. En el campo de la Sociología académica ocurre un poco lo mismo: cuando alguien estudia algo, se supone que es porque realmente está muy preocupado, porque hay un problema que hay que resolver. Si pudiésemos distanciarnos totalmente, si pudiésemos conocer lo que pasa con sólo observar la realidad sería fantástico, pero como no tenemos esa virtualidad tenemos que dotarnos de mecanismos, de dispositivos, instrumentos, conceptos y teorías que permitan hacer visible lo invisible de la vida social. En ese sentido Foucault, Elias, entre otros, me parece que son interesantes porque rompen con las "historias oficiales", con las "sociologías oficiales", porque realmente reivindican otro tipo de pensamiento y otro tipo de sociedad..., y otro tipo de prácticas, y ello se debe en gran medida a que se sitúan del lado de los que sufren la dominación, toman partido por los más débiles. Existe un fondo común de conocimiento, por utilizar una expresión de Elias en el que determinadas tradiciones ofrecen la posibilidad de un proceso de objetivación de los problemas más que otras, que permiten ir más allá de las evidencias, elaborar conceptos y categorías de pensamiento nuevas, en fin, que evitan caer en un relativismo según el cual todo vale, que se rigen por una voluntad de verdad.

Ahora bien, si tú estás conforme con la "historia oficial", si te sientes cómodo en tu clase social y además no ves más allá de tus narices y piensas que todo va muy bien, confundiendo lo que está

pasando con tu propia situación..., entonces realmente no deberías dedicarte ni a la Sociología, ni a las Ciencias Sociales, y menos aún a la enseñanza.

P.: Si nos permites, insistiendo en el tema de los contenidos de la enseñanza, nos gustaría resaltar que, curiosamente todo este discurso envolvente y asfixiante de las pedagogías invisibles y sobre todo del cognitivismo no entra en el tema del contenido de la enseñanza. O, mejor dicho, reproduce la necesidad de seguir enseñando lo mismo, incluso de considerar como algo absolutamente secundario al contenido y sobre todo a la finalidad con la que se enseña. A menudo, para este tipo de planteamientos sicologicistas, lo que se trata es de hacer una especie de gimnasia mental, como decíamos antes: con los niños es lo mismo trabajar la crisis del Imperio Romano que el vestido en la Edad Media; es irrelevante. Lo importante es que el alumno aprenda de forma "motivadora" —qué obsesión—una determinada sintaxis, y que crezca contento y feliz y con una autoestima muy importante —lo de la autoestima también merecería otro capítulo y quizá otra entrevista: ¡cómo se vende esa falacia!—. El tema de fondo es cómo reaccionar y actuar desde un planteamiento crítico de la enseñanza que se plantee seriamente el por qué y el para qué de los contenidos que se enseñan, ante esta especie de "opa hostil" que nos llega del campo de la sicopedagogía y que está ocupando invasivamente no sólo el discurso oficial del sistema escolar reformado, sino también el espacio de la renovación pedagógica,

Es curioso que tú aludías antes al hecho de que el desarrollo de la escuela "comprensiva" venía siendo asociado en toda Europa a la construcción de una cierta legitimación sicopedagógica o sicologista en relación con la función social de la Educación, etc.. Por eso resulta chocante que en toda Europa, en el terreno de la enseñanza de la Historia, de la Ciencia Social y de lo social, se esté produciendo una suerte de "viraje curricular", un retorno a un modelo curricular esencialista, académico que nos pone en una situación, por utilizar una expresión, todavía más explosiva y absurda. El profesorado esto lo percibe como que se está instalando una inadecuación absoluta entre el currículo escolar y las funciones que debería cumplir una enseñanza para toda la ciudadanía hasta los 16 años. Parece como si estuviera emergiendo una "nueva" funcionalidad del sistema educativo que consiste en pensar que los muchachos acudan a la escuela fundamentalmente a ser vigilados y controlados durante unas horas. Parece que estamos entrando entonces en la aparición de una "nueva" función de la institución escolar; o si lo prefieres en un reforzamiento de su primitiva función que refuerza extraordinariamente su carácter de ser una institución modelo y fuente de reproducción social.

R.: La percepción social de la escuela varía históricamente, está ligada a muchos procesos y es normal que en este momento esté bastante devaluada, o, al menos, en la misma medida que lo está el Estado del Bienestar, y toda la ideología meritocrática y de movilidad social, basada en el principio de igualdad de oportunidades, que no hay que confundir con la igualdad.

En cuanto el trabajo empieza a escasear, a ser precario, la promoción social a través de la educación se quiebra en gran medida, y la escuela sufre enormemente las consecuencias. La meritocracia ya era una visión muy sesgada de las funciones que tenía que realizar la escuela, y de hecho surgió la crítica de la escuela como reproductora de la estructura social durante el Estado del Bienestar. Pero es que, ahora mismo, la escuela, especialmente la escuela pública, aparece desde esa perspectiva como un espacio un tanto inútil. Por eso se vuelven a plantear debates acerca de si la escuela debe o no preparar para el empleo, con una enorme urgencia. Eso se nota en muchísimos detalles: por ejemplo, ahora en la universidad los estudiantes son mucho más competitivos. Parece claro que la escuela, la universidad, no va a preparar automáticamente para un trabajo, para adquirir una posición social determinada, pero los que no accedan a ella, o fracasen, tienen prácticamente asegurado el fracaso social.

La meritocracia unida al funcionalismo han construido un discurso muy utilitarista: lo que se hace en la escuela tiene que servir para algo, para algo cuantificable. Hoy los partidarios de una determinada renovación pedagógica dicen, "no, no lo que hay que hacer es capacitar a las personas para que aprendan después por sí mismas". Pero es lo que decíamos antes, las capacidades de reflexión, de crítica, de comprensión de las cosas, de análisis de la complejidad, no son posibles sin unos conocimientos y unas prácticas que permitan su adquisición.

Es un momento difícil, porque en la escuela se reciben presiones de todas partes, pero no hay que perder de vista que nosotros, como profesores, somos unos agentes con un poder limitado de actuación en gran medida debido a la correlación de fuerzas sociales que en este momento existen.

P.: Sin embargo, en estos últimos años, en esta última década, están ganando las batallas las posiciones más conservadoras, es decir, las posiciones que insisten en la vuelta a la sacralización del conocimiento, un conocimiento "distinguido" y elitista que se reparte muy escasamente. Esto es lo que se nos viene encima; estamos en un periodo de "contrarreforma" educativa desde la época socialista y lo que se nos avecina, más que el peligro de las redes de la psicología, va a ser lo otro, es decir, el mensaje: "bueno, esto ha fracasado". Parece como si en el aparato del Estado hubiera habido un cambio en los técnicos que hacen el diseño de las políticas educativas y cada vez se estuvieran acercando más los "simbólicos" a los "económicos". Antes, en la época del PSOE, estas posiciones estaban más separadas: el terreno de los "simbólicos" era el de los progresistas, los "medio marxistas", los extrovertidos, etc..., y ahora, cuando este sector desaparece, las razones del otro se imponen lo cual no deja de estar relacionado con la existencia de una red de sacralizadores del conocimiento oficial de la que forman parte importante un sector amplio de la profesión de historiadores y una parte importante de la profesión de profesores de Enseñanza Media o de Enseñanza Primaria. Es ahí es donde estamos ahora mismo; justamente en contra de la corriente de una manera frontal. El problema es que esta cultura académica consagrada, este modelo no cabe en la práctica de un centro de secundaria standard: eso va a rechinar y va a generar un fracaso y unas contradicciones y disfunciones tremendas.

P.: Lo que estáis diciendo me recuerda en parte el análisis que hace Bernstein en uno de sus textos publicado en la *Revista de Educación*. En ese texto trata de los cambios que han introducido en Inglaterra la autonomía, jerarquización y evaluación de centros, cambios que someten a las escuelas a una lógica competitiva de mercado. Con el ascenso y el dominio de la nueva derecha, ligada al ala neoliberal, se pone de manifiesto un conflicto entre las distintas fracciones de la burguesía en el poder, al mismo tiempo que un cambio cultural radical, una descolectivización de la cultura. Los agentes hasta entonces dominantes, ligados al control simbólico, a las 'nuevas clases medias' poseedoras de capital cultural, e interesadas en la expansión del gasto público, en promover la escuela, la salud y los servicios sociales, han sido sustituidos por agentes dominantes del campo económico, y por lo tanto interesados en gestionar de forma restrictiva los presupuestos, en introducir y promover la lógica de mercado en todos los ámbitos de la vida social en tanto que instrumento descentralizador del control estatal.

Es por lo tanto necesario un análisis de las transformaciones que se están produciendo en las últimas décadas en la dinámica social, así como los cambios en la política educativa. Y también en las formas de socialización, ya que como he señalado en alguno de mis trabajos la 'categoría' de infancia es una categoría que varía según las épocas históricas y los grupos sociales; en cada momento coexisten diferentes percepciones de lo que es la infancia que mediatizan su educación, y en la actualidad algunas de ellas están muy ligadas a ciertos modos de vida muy marcados no solo por la vulgarización de la psicología, del psicoanálisis, sino también por el predominio del capitalismo de consumo. Únicamente de este modo se puede entender por qué la escuela privada se está convirtiendo en un foco de atracción muy fuerte en este momento. A mi me preocupa cada vez más

que la enseñanza pública se esté convirtiendo en una institución para los relegados, para las clases populares con menos capital cultural y económico. Este proceso ya es visible en las ciudades, en medios urbanos, dónde una parte de las clases populares está enviando cada vez más a sus hijos los centros privados subvencionados. Las resistencias que se están produciendo a esa mercantilización que afecta a la escuela pública, y en las que tienen un peso importante colectivos de profesores que, como el vuestro, conocen muy bien las contradicciones que atraviesan el sistema escolar, deben de tener en cuenta esos análisis, pues la teoría y la práctica tienen que aunar esfuerzos para evitar que se naturalice un modelo de sociedad todavía mas injusto e insolidario.

P.: Para finalizar, cuéntanos, si te parece, cómo van los proyectos editoriales en los que desde hace años estás trabajando —La Piqueta y Archipiélago—, y en qué temas estás investigando en este momento.

*R.: Por lo que que se refiere a La Piqueta los libros siguen saliendo lentamente. Hace veinte años que iniciamos la Colección 'Genealogía del poder' con el libro de Foucault *Microfísica del poder*, y ahora mismo termina de publicarse el libro nº 30 que es un libro mio titulado *Nacimiento de la mujer burguesa*. Archipiélago termina también de publicar el nº 30, cuya carpeta está dedicada a *Problemas de género* y que me ha correspondido a mi coordinar. La carpeta del número anterior fue sobre *La epidemia neoliberal*, es un número importante para saber dónde estamos. Tanto *Archipiélago* como *La Piqueta* no podrían existir sin un trabajo colectivo que exige un cierto voluntarismo, pues las condiciones para mantener una reflexión a contracorriente no son muy favorables. Afortunadamente cuentan con el apoyo de grupos que, como el vuestro, les permiten seguir existiendo.*