



Entre la Educación y la Historia. Memoria personal y selectiva

(History and education: a personal, selective recollection)

Antonio VIÑAO FRAGO

Universidad de Murcia

RESUMEN: En este artículo el autor reconstruye su trayectoria académico-investigadora en el campo de la Historia de la Educación desde los años iniciales de formación y profesionalización desde las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado hasta nuestros días. Primero, destacando el tránsito, en sus investigaciones iniciales, desde la sociología y política de la educación a la historia social de la educación. Después, sintetizando los principales rasgos —diversidad temática y paradigmática, condición fronteriza, perspectivismo...— que caracterizan dicha trayectoria. Por último, expone su evolución desde la jubilación en 2013, así como su reciente interés, de nuevo, por los enfoques y temas propios de la historia social de la educación.

PALABRAS CLAVE: Historia; Educación; España; Investigación; Historia social.

ABSTRACT: This article reconstructs the author's academic career in the field of History of Education from his training and entry into the profession in the 1960s and 70s up to the present day. The article begins by recalling the author's early research in the sociology, politics and social history of education, before examining the thematic and paradigmatic diversity, intersectionality and perspectivism of his career as a whole. Finally, the author reflects on his evolution since retiring in 2013, and his recent work on the social history of education.

KEYWORDS: history; education; Spain; research; social history.

Han sido varias las ocasiones, en los últimos años, en las que se me ha pedido en formato entrevista o, como en este caso, en un texto elaborado al efecto, que dé cuenta de mi trayectoria como académico e investigador en el ámbito de la historia de la educación. Textos o entrevistas que vienen a añadirse a otras anteriores como, por su extensión y temática, las realizadas por Inés Dussel, Silvina Gvitz, Raimundo Cuesta y Julio Mateos y Marcus Taborda.¹ Tras la jubilación en 2013 dichas peticiones se han incrementado, aunque espero que la que me llega de la revista *Sarmiento* sea sino la última, una de las últimas. Sobre todo, porque me veo forzado a repetir cosas ya dichas que yo procuro narrar con otras palabras, con otro orden, y, en todo caso, actualizar y ampliar con lo acaecido desde la anterior entrevista o texto.

¹ Inés Dussel, "Entrevista a Antonio Viñao", *El Monitor* (Ministerio de Educación, Argentina) 14, sin año, monográfico sobre "La escuela entre el cambio y la tradición"; Silvina Gvitz, "Entrevista a Antonio Viñao Frago. Historia, textos y contextos", *Propuesta Educativa* 21 (1999): 102-108. Raimundo Cuesta y Julio Mateos, "Conversación con Antonio Viñao", *Con-Ciencia Social* 6 (2002), 89-107. Marcus Taborda, "Entrevista. Siete preguntas a Antonio Viñao Frago", *Revista Brasileira de História da Educação* 22 (2010): 199-212.

Esta es la razón por la que, con el fin de evitar repeticiones, remito no solo a lo dicho en las mencionadas entrevistas, sino también a las llevadas a cabo, después de 2013, por María Helena Camara Bastos, Mariano González Delgado y Christine A. Woyshner y Alejandro Álvarez Gallego.² Así mismo, reenvío a una entrevista y un texto pendientes de publicación. La entrevista, a cargo de Sofía Dono Rubio, aparecerá en la revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.³ El texto fue expresamente escrito para un libro colectivo, coordinado por María Esther Aguirre Lora y publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, que recogerá la trayectoria formativa e investigadora de un elenco de historiadoras e historiadores de la educación.⁴ Dado que este último coincide en extensión y contenido con el que los editores de *Sarmiento* me piden, me ha parecido que lo más adecuado, con la autorización de ambas partes, era tomarlo como base para el que ahora se publica previas las modificaciones formales exigidas por la revista, bajo el formato de artículo e incluyendo algunas fotografías.

Años de formación y profesionalización (1961-1982)⁵

En más de una ocasión se me ha pedido que explique cómo es que siendo profesor de Teoría e Historia de la Educación, con dedicación especial como investigador a la Historia de la Educación y la Política Educativa, mi titulación universitaria no procede del campo de la Pedagogía o de la Historia sino del Derecho. No soy el único caso ni es inusual, al menos en mi generación, que buena parte de los educólogos —no encuentro otro término mejor que equivalga al término inglés *educacionist* utilizado para referirse a quien investiga en el campo de la educación— procedan de campos tales como la filosofía, la psicología, las ciencias sociales o las ciencias experimentales, entre otros.

La secuencia explicativa de esta trayectoria es aparentemente simple: preferencia en los estudios de bachillerato por la geografía e historia; estudios de Derecho por recomendación y decisión paterna; preferencia de nuevo en dichos estudios por las materias más generales, formativas o relacionadas con el derecho público

² María Helena Camara Bastos, "A pesquisa em História da Educação. Testemunho de um autor: entrevista com Antonio Viñao Frago", *História da Educação* 21 (51), (2017): 15-31; Mariano González Delgado y Christine A. Woyshner, "Disciplinas escolares y cultura escolar: una conversación con el profesor Antonio Viñao en torno a la historia del currículum en España", *Espacio, Tiempo y Educación* 4 (2), (2017): 373-386; Alejandro Álvarez Gallego, *Entrevistas con la escuela. Preguntas por su vigencia* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Cooperativa Magisterio Editorial, 2023), 347-400.

³ Sofía Dono Rubio, "Sobre Historia y Educación. Una charla con Antonio Viñao Frago", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, en prensa.

⁴ María Esther Aguirre Lora, *Historia de la educación. Experiencias y recuentos de un campo* (México D. F.: ISSUE-UNAM). En prensa (título provisional).

⁵ Sobre estos años, Ignacio Cruz Orozco y Juan Manuel Fernández-Soria, "Conversaciones con Antonio Viñao: años de formación (1943-1982)", *Historia de la Educación* 37 (2018): 481-525.

—Historia del Derecho, Derecho Constitucional e Historia de las Ideas Políticas, Filosofía del Derecho, Derecho Internacional Público, Derecho Romano...—; premio de investigación como alumno, en 4º curso, por un trabajo sobre Savigny y la escuela histórica del derecho alemana —lo menciono por lo que tiene de premonitorio, no, como es obvio, por su valor científico—; y acceso al Cuerpo General Técnico de Administración Civil en 1967, tras el curso correspondiente en la Escuela Nacional de Administración Pública (ENAP), con destino en el Ministerio de Educación y Ciencia. En este ministerio desempeñé diversos puestos, en los servicios periféricos, hasta 1982 año en el que me incorporo a tiempo pleno —a tiempo parcial desde 1979—, con un contrato por cinco años como profesor, a la recién creada Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Psicología y Pedagogía de la Universidad de Murcia.

El método de trabajo seguido en la preparación de la oposición al Cuerpo General Técnico, así como durante el curso de formación en la ENAP —elaboración propia de los temas o materias a partir de una bibliografía e información generales, selección de lo relevante, lecturas y relecturas, resúmenes y esquemas, y reordenación, reelaboración y síntesis para su exposición oral o escrita—, no solo me proporcionó una aceptable formación general en el campo de las ciencias sociales —para la España de los años sesenta—, sino que me habituó a un modo de trabajar que he seguido utilizando, en función del tema, finalidad y circunstancias, en mi actividad docente e investigadora. Una formación completada, en los setenta, con:

a) La elaboración de la tesis doctoral en el departamento de Derecho Político —más tarde Derecho Constitucional—, a lo largo de casi diez años, con el título de *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. En dicho departamento desempeñé tareas como profesor auxiliar durante cinco años.

b) La docencia en la Escuela de Trabajo Social, durante unos seis años, en las asignaturas de Estructura Social de España y Organización y Dirección de Empresas.

c) La impartición de alguna materia optativa en el Curso de Aptitud Pedagógica organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.

d) La realización en equipo, y en dicho Instituto, de mis primeras investigaciones en el ámbito de la educación.

d) La inscripción en la Universidad Complutense, como alumno libre, en algunas materias generales de la licenciatura de Sociología cuyos programas preparaba, tema a tema, privadamente. Buscaba no un título académico, sino estudiar y adquirir conocimientos en este campo siguiendo un cierto orden o sistema.

e) La realización también en equipo, solo que en este caso en una empresa privada y durante unos seis años, de estudios urbanísticos y sociológicos.⁶

De la sociología y política de la educación a la Historia Social de la Educación⁷

Buena parte de lo que publiqué en los años setenta, al menos hasta 1982 —excepto la tesis doctoral— corresponde a los campos de la sociología de la educación y la política educativa. No es extraño encontrar en esos primeros trabajos enfoques y referencias históricas, pero se mueven más en el ámbito de la educación desde una perspectiva social y política que de la historia en un sentido estricto. A partir de 1982 —año clave tanto desde el punto de vista personal como disciplinar e institucional—, sin abandonar dichos enfoques y temas, me dedico definitivamente, a tiempo completo, a la docencia en la mencionada Sección de Pedagogía y me decanto, de modo evidente, por la historia de la educación como campo de investigación prioritario. Varias razones explican esta decisión.

En primer lugar, la publicación de la tesis en dicho año y en una editorial de prestigio —Siglo XXI—, me da a conocer como historiador de la educación justo en el momento en que, recién creada en la Sociedad Española de Pedagogía la Sección de Historia de la Educación —precedente de la Sociedad Española de Historia de la Educación fundada en 1989—, se celebra el primer coloquio nacional de esta disciplina. Ese sería mi desembarco en el campo y, la tesis, por así decirlo, mi tarjeta de visita (figura no. 2). Para quienes hasta entonces trabajaban en el ámbito de la historia de la educación como docentes e investigadores pasé de ser un desconocido a alguien con quien contar y a tener en cuenta. Por otra parte, es cierto que al mismo tiempo, en 1981 y 1982, ya había conocido personalmente a aquellos historiadores españoles de la educación que habían asistido, respectivamente, a los congresos de la ISCHE celebrados en Sèvres (Francia) y Budapest. Conocí la convocatoria del primero de ellos a través de una nota informativa del Seminari d'Història de l'Ensenyament de Barcelona, publicada en *Cuadernos de Pedagogía*, y pensé que, con la tesis en la imprenta, ese era un buen momento para saber cómo y en qué temas se trabajaba a nivel internacional en el campo histórico-educativo. Ese sería también mi desembarco en la ISCHE que culminaría años más tarde, desde 1994 a 2000, con la pertenencia a su Comité Ejecutivo tras asistir a un buen número de sus convocatorias anuales (figura no. 1). Tengo un largo anecdotario del congreso de Sèvres, donde me presenté sin conocer a nadie —de España u otros países—, que comienza con el recibimiento por un joven en mangas de camisa, un tal Pierre

⁶ Más detalle en la entrevista mencionada en la nota anterior, así como Cuesta y Mateos, “Conversación con Antonio Viñao”, y Carrillo Gallego y López Martínez, “Antonio Viñao y la Universidad de Murcia”, en *Educación, historia, sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 21-44.

⁷ Más detalle en María José Martínez Ruiz-Funes y Ana Sebastián Vicente, “Historia de la Educación en y desde Murcia”, en *Educación, historia, sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, 45-66.

Caspard, que, tomando la maleta de mi mujer, nos llevó hasta la habitación de la residencia habilitada para los congresistas, dudando yo de si debía gratificarle por ello. Debo mucho a la ISCHE. Por de pronto, en este primer congreso, el hecho de advertir que lo que estaba haciendo, sin saberlo o etiquetarlo, era Historia Social de la Educación, justo la tendencia internacionalmente dominante en el ámbito histórico-educativo y en la historiografía general en aquellos momentos. Solo tenía que subirme a la ola y dejarme llevar.



Figura no.1. Historiadores españoles asistentes a la ISCHE celebrada en Ginebra en 2004.

Cuando en 1979 fui contratado a tiempo parcial como profesor en la mencionada Sección de Pedagogía ya había entregado la tesis doctoral para su defensa. Comprender la gestación del sistema educativo español en el siglo XIX me llevó atrás en el tiempo, a estudiar las reformas ilustradas y así, sucesivamente, hasta la Reforma, el nacimiento de la ciencia moderna y la revolución educativa de los siglos XVI y XVII. Se trataba, además, de una investigación interdisciplinar que, tal y como estaba redactada, podía haberse presentado también, sin problema alguno, en una facultad de Educación o de Historia. De hecho, el presidente del tribunal, Miguel Artola, era uno de los más prestigiosos historiadores del país. Mis conocimientos pedagógico-educativos eran, sin embargo, los que había adquirido durante su realización, en alguna de las actividades anteriormente indicadas o como administrador de la educación. Me vino bien el que, durante algunos años, la docencia de las materias histórico-educativas estuviera a cargo de otros colegas y que a mí se me asignaran otras tales como Educación Comparada, Organización y Dirección de Centros Docentes, Política y Legislación educativa o, incluso, Pedagogía General. La preparación de su enseñanza y la lectura, sobre todo, de obras de teoría de la educación y didáctica, hicieron que fuera adquiriendo buena parte de los conocimientos pedagógico-educativos que no poseía.

Durante estos primeros años como profesor contratado en la Sección de Pedagogía de la universidad murciana, la docencia iba, pues, por un lado y las investigaciones cada vez más por el de la historia de la educación, ya fuera mediante libros y artículos o dirigiendo tesis doctorales. Tanto en un caso como en otro con preferencia por la historia de la educación en la región de Murcia, pero anunciando ya, tanto por los temas —la escuela graduada, escolarización, alfabetización y difusión cultural, las reformas malogradas del movimiento ilustrado...— como por el modo contextual de abordarlos —es decir, de situarlos nacional y transnacionalmente—, algunos de los campos, enfoques y modos de trabajar en años sucesivos. De este modo, pasé a integrarme en esa generación de historiadores de la educación que en la España de los años ochenta del siglo pasado, dejando atrás la ‘anomalía’ de la dictadura franquista, configuró un campo académico y científico que buscaba, al mismo tiempo, un espacio propio e independiente en el campo pedagógico y un reconocimiento científico en el de la historia en general y en el de la historia de la educación a nivel internacional. En un libro publicado en 1995, en el que se ofrecía un panorama sobre la situación de la historiografía educativa en Europa, Marie-Madeleine Compère destacaba, en relación con la España posterior al franquismo, la de los años ochenta y noventa del siglo pasado, ese “dinamismo a toda prueba” y “capacidad de movilización que toda iniciativa colectiva es susceptible de desplegar entre los investigadores españoles”.⁸ En ajustadas palabras de una protagonista de aquellos hechos y de dicha generación,

aquel empeñado intento de la Sección de Historia de la Educación por desasirse de una rancia Sociedad Española de Pedagogía no obedecía (o lo hacía sólo secundariamente) a un “natural” proceso de replicación orgánica. Buscaba, creo, surgir como una criatura “nueva” en un país que quería ser “nuevo”, construirse, todo él, de otra forma: como un país de países, de lenguas diversas, de biografías múltiples, un país cuya historia real (asfixiada bajo la Historia oficial) era necesario rescatar y nominar, tras la losa que la había ocultado largo tiempo. Por eso y para eso contó desde el primer momento con una poderosa energía de decenas de jóvenes investigadores que ella misma quería estimular y hacer confluír, buscando ocasiones de encuentro, organizándonos, apoyándonos, entusiasmándonos mutuamente. No creo equivocarme si afirmo que casi todos participábamos, entonces, de la idea de que aquel era un tiempo eminentemente colectivo y político, es decir, el tiempo, por fin, de la Historia (que nos ayudaría a comprendernos) y de la Educación (que debía contribuir a cambiarnos).⁹

Buena parte de mi producción científica y actuaciones solo se entienden en dicho contexto y teniendo en cuenta el intercambio de ideas, enfoques, lecturas, etc. con historiadores de la educación españoles y de otros países con los que he compartido muchas horas, muchos trabajos y muchas conversaciones. Su relación

⁸ Marie-Madeleine Compère, *L’histoire de l’éducation en Europe. Essais comparatif sur la façon dont elle s’écrit* (Berne Paris: Peter Lang/Institut national de recherche pédagogique, 1995), 67.

⁹ Aida Terrón Bañuelos, “Con respetuosa contundencia, hablando en galego, sin cátedra, para los que quisieran hacer camino con él...”, *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 15 (2011): 114-115.

alargaría innecesariamente este texto. Además, sus nombres figuran ya en la entrevista que me hizo María Helena Cámara Bastos en 2016.¹⁰ Dado que en ella respondo con detalle a algunas de las cuestiones que sería lógico que figuraran en este texto —temas de investigación iniciales, posteriores y recientes; autores que más han influido en mis investigaciones; balance de las mismas y contribuciones que destacaría—, y que lo ahora escrito se limitaría a reproducir lo dicho hace ocho años, espero que se me disculpe si remito a ella y adopto, en este caso, un enfoque distinto que permita ver esas y otras cuestiones desde una perspectiva más general.

Rasgos generales: diversidad temática y paradigmática, condición fronteriza, perspectivismo no relativista....

¿Cómo veo ahora una obra llevada a cabo durante medio siglo y materializada en casi veinte libros de autoría individual, una docena de títulos más en los que figuro como editor o coordinador de libros colectivos y números monográficos de revistas, y algo más de trescientos artículos y capítulos de libro? Desde luego, como algo excesivo. Un exceso producto en buena parte de la presión por publicar, de las peticiones para colaborar en esta u otra investigación o publicación, de las continuas convocatorias de congresos, y de la necesaria repetición de los temas tratados en función del formato impreso elegido o del público al que me dirigía. Más importante: ¿qué rasgos generales caracterizan este exceso de producción escrita?

En primer lugar, la amplia diversidad de temas o cuestiones abordadas, y no superficialmente o de modo ocasional; es decir, de líneas de investigación seguidas a lo largo de los años con más o menos asiduidad. Cuando, tras la jubilación, mis colegas de Murcia idearon publicar un libro en el que especialistas en el tema —indico los nombres tras los títulos de sus aportaciones— situaran mi obra en el contexto de la de otros autores españoles o de otros países, establecieron estos doce campos de investigación: “De la importancia y utilidad de la Historia de la Educación (o la responsabilidad moral del historiador)” (Antón Costa Rico), “Historia de la alfabetización y de la cultura escrita” (Narciso de Gabriel), “Historia de las disciplinas y manualística escolar” (Gabriela Ossenbach Sauter), “Historiografía sobre la escuela graduada: perspectivas internacionales” (María del Mar del Pozo Andrés), “Espacios y tiempos en educación” (Agustín Escolano Benito), “A vueltas con un libro de Antonio Viñao sobre la educación secundaria (y otros trabajos)” (Manuel de Puelles Benítez), “La política educativa entre la retórica y la realidad” (Juan Manuel Fernández-Soria), “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas” (Alejandro Tiana Ferrer), “Estadística escolar y proceso de escolarización” (siglos XVIII-XX)” (Jean-Louis Guereña), “El pensamiento pedagógico” (Bernat Sureda García), “El profesorado. Autobiografías, memorias y diarios” (Aida Terrón Bañuelos) y “Memoria escolar y patrimonio educativo” (Pedro Luis Moreno Martínez) (figura no. 2).

¹⁰ María Helena Cámara Bastos, “A pesquisa em História da Educação. Testemunho de um autor. Entrevista com Antonio Viñao Frago”, *História da Educação* 21, nº51, (2017): 15-31.

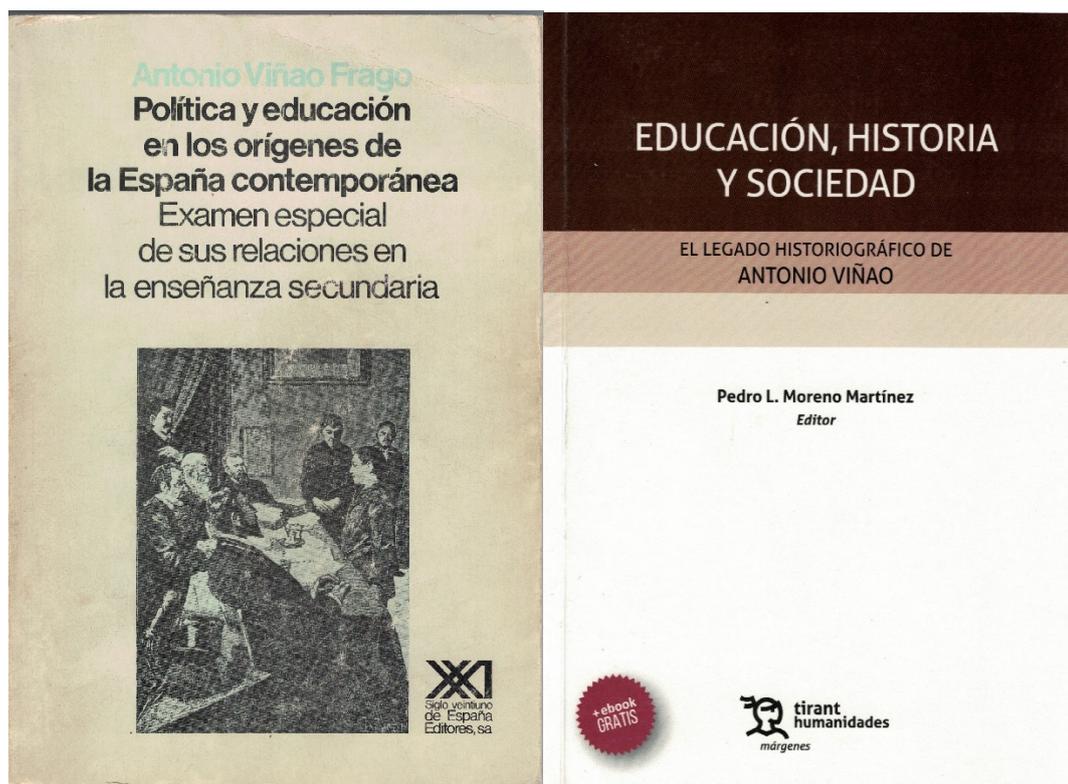


Figura no. 2. Comienzo (tesis doctoral publicada en 1982) y final (obra colectiva editada en 2018) de una trayectoria académica.

Dicha diversidad refleja una cierta supeditación de las investigaciones a algunos de los giros historiográficos —social, cultural, lingüístico, contextual, visual, subjetivo, memorialístico, patrimonial...— que se han ido sucediendo en los últimos cincuenta años. También muestra la atención prestada a algunos de los temas que han ido apareciendo en el campo histórico-educativo: los espacios y tiempos escolares, las disciplinas y libros de texto, los procesos de alfabetización, escolarización y profesionalización docente, las reformas educativas, la formación de los sistemas educativos.... O en temas tradicionales, como el del pensamiento pedagógico, su abordaje desde enfoques más o menos novedosos sobre la historia de la difusión —protagonistas, redes, grupos, vías, instrumentos, etc.—, apropiación y recepción de las ideas e innovaciones educativas.

En los textos recién mencionados, en los que varios colegas aceptaron, desde la amistad, analizar y situar mis trabajos en el contexto y en relación con los de otros o los suyos propios, trataron, en ocasiones, de definir algunas de las características relativas al modo que he tenido de abordar y trabajar cada uno de los referidos campos temáticos. Sus palabras, comentadas, pueden servirnos de guía siempre y cuando tengamos en cuenta que fueron escritas para un libro de los llamados 'de homenaje', con motivo de la jubilación, y que por tanto tienen algo de encomiástico. Así, María del Mar del Pozo en un momento determinado, tras indicar, con acierto, que no creo "en las distinciones entre historia social y cultural o entre lo cualitativo y lo cuantitativo" —aquí añadiría lo macro y lo micro, lo local, lo nacional y lo transnacional—, que veo "más bien como divisiones

académicas y formales”, y que considero “que es imposible estudiar una realidad histórica sin atender a todos sus aspectos” —aun sabiendo que la historia total es inalcanzable—, se arriesga y atreve, dice, a definirme como un ejemplo, quizás, de lo que podría ser un “historiador multiparadigmático”. No sin antes manifestar que este le parece “el enfoque intelectual ideal”, y precisar de inmediato que califica

con este término a aquel historiador que es capaz de moverse con soltura en un ámbito teórico y metodológico interseccional, el que habitualmente se conoce como triangulación, que no creo que recoja exactamente el concepto de “encuentro”, convergencia y punto común de miradas que pretendo reflejar.¹¹

Se trata, en efecto, de un ideal mejor o peor alcanzado... cuando lo he perseguido. Mar del Pozo conecta este “enfoque interseccional” y “paradigmático” con una “curiosidad intelectual”, como rasgo personal, que califica de “inagotable”. A partir de la “pasión por el libro viejo, raro o curioso”, y de la evolución de mis “intereses como investigador, desde finales de los noventa, hacia los sujetos”, “los procesos de subjetivación” y “el género autobiográfico y diarístico en todas sus manifestaciones”, otra compañera que participa en el libro referido transmuta dicha “curiosidad” en “afición al figoneo”, por supuesto intelectual, y, además, cariñosamente dicho. Una “afición” que de inmediato conecta con otro rasgo inicial de mi trayectoria: la “condición fronteriza del que “va por libre”, del “historiador de la educación que surgía y su pasado ligado al derecho, la sociología, la historia económica, la de las ideas políticas, etc.”.¹² Un historiador que, en ese ‘ir por libre’ —relativamente: los corsés, impedimentos y limitaciones son una parte inherente a la condición humana—, comenzaría de inmediato, sin advertirlo ni proponérselo, a disfrutar del “intenso gozo de cruzar fronteras”¹³ y contagiarse “con los acentos, palabras y expresiones de los lenguajes que funcionan al otro lado” de ellas, convencido, además, de que “el espíritu de la frontera consiste en que una idea siempre tiene derecho a cruzar la frontera”.¹⁴

Curiosidad o figoneo intelectual y condición fronteriza sugieren movilidad e inquietud, desplazamientos y diversidad de intereses académicos, así como trabajar al mismo tiempo varios subcampos histórico-educativos en contacto con otros ámbitos disciplinares. Eso tiene sus riesgos o peligros. Entre otros, los de la dispersión superficial, los errores de hecho y la consideración de dichos subcampos como compartimentos estancos. No siempre he logrado evitarlos. También tiene sus ventajas. Sobre todo, si se relacionan y conectan unos con

¹¹ María del Mar del Pozo Andrés, “Historiografía sobre la escuela graduada. Perspectivas internacionales”, en *Educación, historia, sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao Frago*, ed Pedro L. Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018) 185-187.

¹² Aida Terrón Bañuelos, “El profesorado. Autobiografías, memorias y diarios”, en *Educación, historia, sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed Pedro L. Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018) 358-359.

¹³ Jorge Wasenberg, *Más árboles que ramas. 1116 aforismos para navegar por la realidad* (Barcelona: Tusquets, 2012), 31-33.

¹⁴ Jorge Wasenberg, *El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento* (Barcelona: Tusquets, 2014), 96.

otros. Por ejemplo, la difusión de la cultura escrita con eso que llamé “el imperio de lo escrito” en la implantación de la escuela graduada; los egodocumentos del profesorado y alumnado con el estudio de la cultura material —espacio y tiempo incluidos— de la institución escolar y de la docencia como profesión; el análisis de las tradiciones y culturas escolares con los procesos de interpretación, apropiación e hibridación de las reformas, propuestas e innovaciones educativas; o la historia de las disciplinas escolares con el proceso de profesionalización docente y el estudio de los libros de texto. Son solo algunos ejemplos. Lo usual al trabajar un tema ha sido siempre encontrar aspectos asociados o presentes también en otros.

Me gustaría llamar la atención sobre un rasgo metodológico que guarda una estrecha relación con lo anterior. En diversas ocasiones he explicitado la ausencia en mis trabajos de un enfoque teórico o metodológico único. Por dos razones. Una de ellas es personal. Observo, en un ejercicio de autoanálisis, una clara propensión a rehuir el etiquetado, el que se me sitúe de modo exclusivo y excluyente en un lugar u otro. Si advierto que así se hace, se ha hecho o intenta hacerse, me desplazo... si es posible y —puro pragmatismo— hasta donde sea posible. La segunda razón es a la vez causa y efecto de la anterior: realidad y complejidad se dan la mano. Aunque siempre haya causas y factores que prevalecen sobre otros, la realidad es siempre multicausal y multifactorial, además de azarosa y contradictoria por no decir incoherente. Por si ello no fuera suficiente, las relaciones causales, como Edgard Morin advirtió, son asimismo complejas además de inciertas.¹⁵ De ahí que, sea cual sea el tema que se aborde, cualquier fenómeno, proceso, acontecimiento, idea o personaje nunca pueda ser entendido, al menos en una parte de su complejidad, si se adopta, de modo exclusivo y excluyente, un punto de vista único, sea este cual sea. Transcribo lo que escribí hacia 2005:

No existe una cuestión, fenómeno o hecho que contemplado desde distintos puntos de vista sea siempre el mismo. Esto no quiere decir que cualquier punto de vista sea válido, sino que, según la posición o lugar desde el que miremos, veremos unas realidades y no otras. O, si se prefiere, dejaremos de ver y se nos ocultarán otras partes de esa realidad. El punto de vista, el lugar desde el que se mira, condiciona en definitiva el modo de mirar, lo que resulta significativo, lo irrelevante, y lo que se nos oculta. De ahí que ante cualquier objeto a analizar tengamos que adoptar la estrategia del “ojo móvil”. El moverse y desplazarse conforme se va mirando la realidad o, si ello no es posible, el tomar frente a ella perspectivas diferentes.¹⁶

El perspectivismo no relativista sería, en este caso, un buen antídoto frente al etnocentrismo, a la dificultad, siempre presente, de situarse en un lugar distinto de aquel en el que uno se halla y desde el que interpreta y entiende la realidad. La mirada o miradas del “ojo móvil”, tomada del mundo del estudio y disfrute del paisaje y

¹⁵ Edgar Morin, *El método. 1. Naturaleza de la naturaleza* (Madrid: Cátedra, 2006), 306-308.

¹⁶ Antonio Viñao Frago, “El historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual”, en *V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica*, coord. Ernesto Candeias Martins (Coimbra: Alma Azul, 2005), 437.

del territorio, del urbanismo,¹⁷ es a la vez visual, intelectual y valorativa.¹⁸ En este último caso, en función de lo que se pretenda. Son los resultados los que indican, y justifican, si el lugar desde el que se mira permite ver algo hasta ahora oculto, entrevisto, o simplemente ayuda a entender, siquiera en parte, lo analizado. Si es el “punto de vista el que crea el panorama”,¹⁹ y pretendo conocer el mundo que llamamos analfabeto desde el alfabetizado, lo que contemplaré será un panorama desértico; si lo hago desde la oralidad descubriré un paisaje lleno de vida. Lo que nos llevará, por de pronto, a sustituir el punto de vista del analfabetismo por el de la oralidad pura o primaria. Si, por el contrario, es el proceso de alfabetización el que atrae nuestra atención, tendré que abordarlo desde la historia de la cultura escrita y de las tecnologías de la comunicación, sin dejar nunca a un lado sus relaciones e interacción con el mundo oral siempre presente en la historia de la especie humana.

La perspectiva o mirada móvil se halla presente, como consecuencia de la lógica propia de la misma investigación, en al menos dos de mis libros, como lo está, aunque no se explicita, en los de otros historiadores de la educación.

El primero de ellos combina en los dos capítulos centrales, cronológicamente divididos (siglo XIX y primer tercio del XX), una triple mirada sobre el tiempo escolar como objeto de estudio: la que se deriva del análisis de las propuestas —el pensamiento o ideas, programas políticos—, de la legalidad y de la realidad o prácticas sociales y escolares.²⁰ Por supuesto, en las propuestas y en la legislación pueden hallarse referencias —prohibiciones, reconocimiento formal de lo existente...— a determinados aspectos de la realidad. Es obvio asimismo que ambas, propuestas y legislación, influyen o determinan en mayor o menor medida lo que sucede en los centros escolares y en las aulas, así como que las realidades y las prácticas ofrecen toda una graduación híbrida, producto de la reinterpretación y aplicación de las propuestas y de la legislación en contextos y circunstancias diversas. Pero esa triple mirada, aplicada a este u otro aspecto de la vida y cultura escolares, es la que permite captar la distinción, oposición e interacción entre la cultura del conocimiento experto o científico sobre la educación, la de las políticas, reformas y normas legales sobre la enseñanza, y la del saber empírico-artesanal elaborado desde la profesión docente. Una distinción cada vez más habitual, por fortuna, entre los historiadores de la educación.

¹⁷ Jacqueline Trywhitt, “El ojo móvil”, en *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*, eds. Edmund Carpenter y Marshall McLuhan (Barcelona: Ediciones de Cultura Popular, 1968), 69-74.

¹⁸ José Ortega y Gasset, *El espectador*, 5ª ed. (Madrid: Biblioteca Nueva, 1985), 21.

¹⁹ Jordi Gracia, *José Ortega y Gasset* (Madrid: Taurus, 2014), 122.

²⁰ Antonio Viñao, *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (Barcelona: Ariel, 1998).

En el segundo de ellos,²¹ para analizar lo que había sido la educación en la España del siglo XX adopté, primero, el punto de vista cronológico-diacrónico. Dividí dicho siglo en varios períodos dando cuenta en cada uno de ellos de los fenómenos y acontecimientos más relevantes de índole política y legislativa, así como de las ideologías y posiciones en conflicto. Hubiera podido quedarme ahí, añadiendo una síntesis más a las ya existentes sobre el tema. Una síntesis que ocultaba, al silenciarla, la evolución del sistema educativo como tal sistema —estructura, tensiones y tendencias internas...— y la de cada uno de sus niveles y modalidades —infantil, primaria, secundaria, formación profesional...—, así como la de su gobierno y administración y la del peso en el mismo de la enseñanza privada, particularmente del subsistema educativo de la Iglesia católica. Esta segunda mirada sobre la educación en la España del siglo XX proporcionaba una perspectiva diferente a la anterior. Ambas, sin embargo, no mostraban las continuidades y cambios acaecidos en procesos socioeducativos básicos, de larga duración, tan relevantes como la alfabetización, la escolarización y la feminización educativa y docente. Sólo al añadir este tercer aspecto, al combinar el enfoque estrictamente diacrónico-político con el sistémico y con el análisis de dichos procesos, era posible, con el riesgo de alguna repetición, ofrecer una triple mirada sobre la educación en la España del siglo XX. Una mirada más completa y no divergente, sino complementaria, que mostraba la complejidad del fenómeno analizado, permitiendo captar aspectos que de otro modo habrían quedado ocultos.

Se ha afirmado que en alguno de mis escritos he “sembrado [...] la necesidad de cultivar una suerte de imaginación histórica [...], capaz de devolver a la metáfora su poder heurístico”.²² Posiblemente se aluda a aquellos textos relacionados con la historia de la mente humana en sus relaciones con las tecnologías de la comunicación, un tema que había abandonado y que retomé en fecha reciente.²³ Siento no haberme prodigado más en este aspecto. Y ello, porque pienso que la mentalidad paradigmática y el perspectivismo no relativista se dan la mano con el recurso a la imaginación en la práctica de la investigación científica, en este caso histórica. Sin embargo, el discurso dominante en todos los tratados o libros sobre la metodología científico-investigadora parece excluir la imaginación. Así mismo, es muy raro hallar entre las “competencias” a desarrollar en los planes de estudio universitarios —salvo en las materias artísticas— referencias a esta facultad cognitiva. ¿Por qué? Porque pretendemos ser científicos, hacer ciencia y eso supone, imaginamos —pura imaginación—, exactitud, veracidad, no ficción, impersonalidad —el sujeto que investiga desaparece— y estricta sujeción a un protocolo que, por suponerse ‘científico’, excluye lo emocional, la fantasía, la subjetividad, lo que identifica

²¹ Antonio Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons Historia, 2004).

²² Raimundo Cuesta y Julio. Mateos, “Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao”, *Con-Ciencia Social* 6 (2002): 67.

²³ Antonio Viñao, “Memoria y modernidad: Una historia de las tecnologías de la palabra, la comunicación y el pensamiento”, en *Revolução, modernidade e memória. Caminhos da História da Educação* (Lisboa: Associação da História da Educação, 2021), 81-108.

al autor de un libro o artículo, lo no previsto y, en muchos casos, lo no cuantificable u observable a simple vista o de modo directo.

La imaginación, sin embargo, es un término que procede del latín “imago” que significa imagen o representación. Este sigue siendo uno de los significados de la acción de imaginar: la facultad o acto de concebir, pensar, traer a la mente o visualizar algo que no está sucediendo aquí y ahora. O bien, de suponer o formar un juicio a partir de ciertos indicios. En ese sentido, el término imaginación guarda relación con otros pedagógica y científicamente más aceptables como originalidad o creatividad. En definitiva, se trata de una facultad que permite establecer relaciones y asociaciones inusuales y efectivas. Inusuales, en el sentido de que van más allá de lo superficial, de lo obvio, de las apariencias inmediatas. Y efectivas, en el sentido de que lo imaginado proporciona —o puede proporcionar— la clave para abordar o resolver una tarea, cuestión o problema. En este sentido, una persona imaginativa sería alguien equipado tanto para plantear preguntas, hipótesis y nuevos modos de mirar como para ver y establecer relaciones, asociaciones, propuestas y soluciones originales e insospechadas en contextos o tareas concretas. En este caso, en el ámbito de la investigación científica y en relación con la comprensión de un fenómeno, proceso o acontecimiento. Como ha expresado Jorge Wasenberg,

La ciencia, en particular, podría definirse como el resultado de reconocer el máximo orden oculto en todo aparente desorden. La ciencia no es sino una de las formas posibles de representación del mundo real. Para ello hacen falta imágenes. No hay inconveniente en admitir que la ciencia es una ficción de la realidad, que hacer ciencia consiste en proponer a la naturaleza una ficción por si ésta tiene a bien ser compatible con tal ficción. Y para proveernos de imágenes hay que apelar a la imaginación. Es la imaginación científica.²⁴

Otro de los rasgos observados por algunos de mis colegas en el referido libro colectivo es una cierta tendencia a la autocaracterización o ubicación personal explícita, como estrategia discursiva, en relación con el tema abordado —debido a la presencia en el mismo de aspectos autobiográficos— o con su tratamiento. ¿Cómo no ver tras los estudios sobre los espacios y la arquitectura escolar, las reformas educativas, la escolarización, la estadística escolar, etc., al funcionario técnico de la administración educativa encargado, en un territorio determinado, de la gestión de las construcciones escolares, de la planificación y puesta en marcha del curso escolar y, sobre todo, de la aplicación de la reforma educativa de 1970 que trastocó radicalmente la estructura del sistema educativo español tal y como había sido conformado siglo y medio antes? Todo ello mientras elaboraba una tesis doctoral cuya realización exigía precisamente el conocimiento profundo de ese sistema que estaba contribuyendo a desmontar. ¿Cómo no iba a condicionar dicha experiencia, así como la

²⁴ Jorge Wasenberg, “La ciencia, esa ficción de la realidad”, en *Sobre la imaginación científica*, ed. Jorge Wasenberg (Barcelona: Tusquets, 2004), 10.

posterior gestión académica universitaria o las relaciones con docentes de uno y otro signo, equipos directivos de instituciones educativas, asociaciones de padres y madres o de vecinos, autoridades locales, empresas educativas, etc. la visión de las cuestiones y debates educativos, los temas investigados y cómo abordarlos? Por ejemplo, en relación con lo escrito, y es mucho, acerca del relativo fracaso de las reformas educativas o de sus condicionantes y limitaciones. O bien, ¿cómo puede acercarse uno del mismo modo a los documentos y archivos —informes, estadísticas, memorias, peticiones, resoluciones...— cuando los ha producido, manejado y trabajado entre y con ellos durante años?

Un último rasgo: la menos conocida actividad, fuera del entorno local, en el ámbito de la llamada ‘historia pública’. Sobre ella versa mi participación en el *Liber Amicorum* de Frank Simon editado con motivo de su jubilación.²⁵ En ella reflexiono, a partir de la experiencia personal, sobre la triple tensión en el ámbito de la historia pública —la comunicación y difusión de la historia a un público amplio y la implicación del público en la práctica y producción de la historia— entre la actividad académico-científica como historiador, la historia como entretenimiento o espectáculo, y la construcción de una memoria social y colectiva que, de hecho, constituye un campo plural de memorias, mitos, leyendas y relatos en conflicto.²⁶

Como detallo en dicho texto, mi actividad como historiador público comenzó ya en las décadas de los setenta y ochenta del pasado siglo, habiéndose intensificado en lo que llevamos de este, sobre todo en la última década. Básicamente ha consistido en:

a) Intervenciones orales —charlas, mesas redondas...— en actividades formativas organizadas por agrupaciones o sindicatos de enseñantes, asociaciones de padres y madres, instituciones educativas, sociedades culturales, etc., a demanda de las llamadas asociaciones de “memoria histórica” —hoy “democrática”—, o con motivo de actos conmemorativos de determinados acontecimientos tales como la proclamación de la Segunda República.

b) Entrevistas y artículos breves en la prensa pedagógica —destacan los 21 artículos publicados en *Cuadernos de Pedagogía*, la revista de mayor difusión entre el profesorado innovador—, sindical o diaria, y excepcionalmente en radio y televisión.

c) La participación en la apertura en 2010 del Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) y la creación en 2009 del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME), ambos ubicados en la

²⁵ Antonio Viñao, “Public History between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History of a Show. A Personal and Institutional Experience”, en *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, eds. Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo (Oldenburg: De Gruyter, 2022), 91-108. Versión digital en castellano puesta al día y ampliada: “Historia Pública: entre el Escila de la historia académica y el Caribdis de la historia espectáculo. Una experiencia personal e institucional”, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.20856.21796>

²⁶ Faye Sayer, *Public History. A practical guide* (London: Bloomsbury Academic, 2019), 6.

Universidad de Murcia, y la realización colectiva, desde ellos, de exposiciones, publicaciones y documentales, entre otras tareas memorialístico-patrimoniales.²⁷

d) La participación, desde 2015, en la organización anual en diversas localidades de la región de Murcia, durante los meses de enero a marzo, de unas jornadas con el título de “Una educación para el siglo XXI: miradas desde las ciencias y las artes”, entre cuyas actividades se incluyen exposiciones y charlas histórico-educativas.

Este conjunto de experiencias participativas en actividades ajenas al mundo académico han producido, conforme se intensificaban, una reacción defensiva: me han hecho tomar conciencia de la necesidad que tiene todo historiador profesional —en especial en la era digital donde el espectáculo, la aceleración y la audiencia priman sobre el rigor y los ritmos lentos que exigen la investigación, la reflexión y la sedimentación del saber— de reservar espacios y tiempos para la práctica de la historia como ciencia en el supuesto de que desempeñe también el rol de historiador público. Acierta Jill Liddington al decir que, con la historia pública, los historiadores mejoran sus habilidades de producción y tienen una audiencia más amplia, pero pierden el control sobre su trabajo, quedando atrapados por las agendas de otras personas, la financiación, otras escalas de tiempo y los argumentos a utilizar.²⁸ Guardar un equilibrio entre lo que se gana y lo que se pierde es una decisión individual condicionada por el contexto. Desde mi experiencia personal, la combinación de trabajo académico y divulgación y apertura a la colaboración con públicos diferenciados me ha hecho recordar la distinción que Max Weber establecía entre el político y el científico. Solo que aquí la distinción a establecer sería entre la historia académica, pretendidamente científica, y la pública. No es ya que el tiempo y las energías dedicadas a una lo sean en detrimento de la otra. La cuestión es que requieren mentalidades, enfoques y formas de trabajar diferentes, en especial cuando la dedicación a la historia pública como medio de vida se lleva a cabo desde el inicio de la actividad como historiador profesional, y en un contexto en el que lo escénico-mediático, y la continua y obligada presencia en las mal llamadas ‘redes sociales’, constituyen un elemento fundamental en la configuración de dicha actividad. Es aquí donde, a mi juicio, reside la debilidad, por superficial e inconexa, de la historia pública como historia si no está asentada en una previa y sedimentada práctica de la historia como ciencia.

Una última observación. Tras la jubilación, mi práctica como historiador está siendo orientada, cada vez más, por razones personales más que colectivas o de grupo. Se dirige más a la búsqueda incierta del convencimiento y saber personales —con más preguntas que respuestas—, que a desvelar lo oculto o “luchar contra los prejuicios, supersticiones, creencias vanas y errores en general”. Entre otras razones, porque, como

²⁷ Para mayor detalle, Pedro Luis Moreno Martínez, “Memoria escolar y patrimonio educativo”, en *Educación, historia, sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, 385-428.

²⁸ Jill Liddington, “What is Public History? Publics and their pasts, meanings and practices”, *Oral History* 30 n°1, (2002): 90.

bien añadió a la frase anterior Julio Caro Baroja —hombre sabio, de pensar libre, no condicionado académica o profesionalmente—, en dicha lucha “han valido más una buena sátira, unas páginas de humor o un cuadro pintado con brío, incluso una simple caricatura, que muy ordenadas disertaciones, que tratados sistemáticos”.²⁹

Últimos años (2013-2024): la vuelta a la historia social

En el momento de la jubilación, en septiembre de 2013, tenía el propósito de dedicar parte de mi tiempo libre a dos tareas. Una obligada: finalizar el proyecto de investigación de índole memorialística, patrimonial y museística que habíamos iniciado un grupo interdepartamental de investigadores tres años antes. Otra excusable: escribir tres libros acerca de tres temas sobre los que ya contaba con varias publicaciones dispersas: la génesis de los cuerpos docentes estatales en la España de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX; la enseñanza, aprendizaje y apropiación del saber catequético católico en ese mismo período; y las autobiografías, diarios y memorias del magisterio primario en la España de los siglos XIX al XXI. La primera tarea se llevó a cabo.³⁰ La segunda, los tres libros mencionados, sigue pendiente y es muy dudoso que llegue alguna vez a materializarse si se tiene en cuenta que en estos momentos solo se ha iniciado el primero de ellos. Hay al menos dos razones que lo explican. Una es la propuesta que se me hizo —y acepté— en 2014 para dirigir la que iba a ser la nueva revista electrónica de la SEDHE, *Historia y Memoria de la Educación*. Una tarea que ha ocupado gran parte de mi tiempo durante seis años —hasta 2019 incluido—, sobre cuyos orígenes y rasgos como tal revista científica en el mercantilizado y burocratizado mundo de lo que se ha dado en llamar el capitalismo cognitivo ya me he explayado en alguna ocasión (figura no. 3).³¹



Figura no. 3: Primer Consejo de Redacción de la revista *Historia y Memoria de la Educación* (2015)

²⁹ Julio Caro Baroja, *De la superstición al ateísmo. Meditaciones antropológicas* (Madrid: Taurus, 1981), 13.

³⁰ Pedro Luis Moreno y Antonio Viñao (eds.), *Imagen y educación. Marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)* (Madrid: Morata, 2017)

³¹ Cámara Bastos, “A pesquisa em História da Educação. Testemunho de um autor. Entrevista com Antonio Viñao Frago”, 25-28.

La segunda razón engloba varias relacionadas entre sí:

a) Los requerimientos externos, durante estos años, para redactar prólogos y reseñas de libros o colaborar en alguna publicación colectiva.

b) El interés personal por nuevas cuestiones; por ejemplo, los derechos mentales de la infancia y su tratamiento constitucional y judicial o la educación en el movimiento obrero y sindical, objeto ambas de sendas publicaciones.

c) La dedicación, por fin, de buena parte del tiempo libre a la lectura de ensayos o trabajos de diferentes disciplinas del ámbito de las ciencias sociales y de la filosofía, con preferencia, entre otros temas, por el fenómeno o hecho religioso, la formación de mitos, los nacionalismos o la evolución tanto de la ignorancia como del saber y del conocimiento.

d) Y, sobre todo, un retorno o vuelta a los orígenes, es decir, a la historia social de la educación. Y, en este contexto, a un tema básico de dicha historia —el del mérito, la meritocracia fundada en los títulos académicos, y las desigualdades educativas— objeto de un amplio debate, desde hace dos décadas, en el ámbito de la sociología de las desigualdades, sobre el que versa el último libro escrito más como respuesta a la necesidad personal de aclarar mis ideas al respecto, que pensando en añadir una o varias publicaciones más a un ya excesivo y dilatado currículum.³²

Pueden indicarse varios indicios que explican o anticipan esta vuelta a la historia social de la educación. Uno sería el artículo redactado para el *Liber Amicorum* de Marc Depaepe en el que, tras someter a revisión los usos del polisémico concepto de cultura escolar —un concepto clave en buena parte de lo publicado desde la década de los noventa del pasado siglo— apunto su disolución a causa, entre otros aspectos, del auge del paradigma identitario, del museísmo pedagógico y del énfasis puesto en la cultura material de las instituciones educativas desde una perspectiva, a mi juicio, por lo general descontextualizada.³³ Otro indicio, relacionado con el anterior, sería la necesidad sentida de ir dejando a un lado los estudios sobre la memoria escolar y el patrimonio histórico-educativo tras haber dedicado en los últimos años buena parte de mis investigaciones a ese “culto a la memoria” o “delirio conmemorativo” que ya parodiaba Todorov en 1995:

un museo es inaugurado a diario en Europa y actividades que antes tuvieron carácter utilitario han sido convertidas ahora en objeto de contemplación [...]. No pasa un mes sin que se conmemore algún hecho destacable, hasta el

³² Antonio Viñao, *Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación* (Murcia: Diego Marín, 2023).

³³ Antonio Viñao, “School culture(s): Historiography of a polisemic concept”, en *Fold of the Past, Present and Future. Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, eds. Sarah Van Ruyskenvelde, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp y Pieter Verstraete (Oldenburg: De Gruyter, 2021), 469-488.

punto de que cabe preguntarse si quedan bastantes días disponibles para que se produzcan nuevos acontecimientos... que se conmemoren en el siglo XXI.³⁴

Uno de los últimos ejemplos de este retorno a la historia social de la educación es la “Presentación” que escribí en 2020 para la reedición del libro de Julia Varela, *Modos de educación en el España de la Contrarreforma*, publicado originalmente en 1983 y elaborado, como tesis doctoral en la Universidad de Paris VIII-Vincennes a comienzos de los ochenta, bajo la dirección e influjo del grupo de sociología histórica de dicha universidad.³⁵ Una “Presentación” en la que trato de recordar lo que fueron en Francia e Inglaterra sobre todo, y en España, aquellos años en los que algunos sociólogos e historiadores pretendíamos llevar a la práctica el lema que había sintetizado Edward H. Carr en 1964: “cuanto más sociológica se haga la historia, y más histórica la sociología, mejor para ambas”.³⁶ Claro que entonces hablábamos de clases sociales y de desigualdades, así como de relaciones de fuerza y poder, hegemónicas y contrahegemónicas. Ahora, cuando el concepto “clase” ha pasado a ser una categoría “zombi”, una forma más de experiencia identitaria junto a las que proporcionan, entre otros, los conceptos de género, etnia, raza, discapacidad o sexualidad en una imaginada “sociedad sin clases,³⁷ cuando “la clase” se diluye en una serie interminable de “identidades múltiples”,³⁸ la situación es otra. Conviene contrarrestarla.

Referencias bibliográficas

- Brotherton, Graham. “Key Concept: Class”. En *Education Studies. The Key Concepts*, editado por David Trotman, Helen E. Lees y Roger Willoughby. London: Routledge, 2018, 232-235
- Cámara Bastos, María Helena. “A pesquisa em História da Educação. Testemunho de um autor. Entrevista com Antonio Viñao Frago”. *História da Educação* 21 nº51, (2017): 15-31.
- Caro Baroja, Julio. *De la superstición al ateísmo. Meditaciones antropológicas*. Madrid, Taurus, 1981.
- Carr, Edward H. *What is History?* London: Pelican, 1964.
- Carrillo Gallego, Dolores y José Damián López Martínez. “Antonio Viñao y la Universidad de Murcia”. En *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, editado por Pedro Luis Moreno Martínez. Valencia: Tirant Humanidades, 2018, 21-44

³⁴ Tzvetan Todorov, *Los abusos de la memoria* (Barcelona: Paidós, 2000), 86-87.

³⁵ Antonio Viñao, “Educación, historia y sociología”, en Julia Varela, *Modos de educación en el España de la Contrarreforma* (Madrid: DADO, 2021), 9-31.

³⁶ Edward H. Carr, *What is History?* (London: Pelican, 1964), 66.

³⁷ Graham Brotherton, “Key Concept: Class”. En *Education Studies. The Key Concepts*, eds. David Trotman, Helen E. Lees y Roger Willoughby (London: Routledge, 2018), 234.

³⁸ Francisco Erice, En defensa de la razón. Contribución a la crítica del posmodernismo (Madrid: Siglo XXI, 2020), 51-55.

- Compère, Marie-Madeleine. *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berne/Paris, Peter Lang/ Institut national de recherche pédagogique, 1995.
- Cruz Orozco, Ignacio, y Juan Manuel Fernández-Soria. "Conversaciones con Antonio Viñao: años de formación (1943-1982)". *Historia de la Educación* 37 (2018): 481-525.
- Cuesta, Raimundo, y Julio Mateos. "Conversación con Antonio Viñao". *Con-Ciencia Social* 6 (2002): 89-107.
- Cuesta, Raimundo y Julio Mateos. "Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao". *Con-Ciencia Social* 6 (2002): 67-87.
- Del Pozo Andrés, María del Mar. "Historiografía sobre la escuela graduada: perspectivas internacionales". En *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, editado por Pedro Luis Moreno Martínez. Valencia: Tirant Humanidades, 2018, 167-195
- Erice, Francisco. *En defensa de la razón. Contribución a la crítica del posmodernismo*. Madrid, Siglo XXI, 2020.
- Gracia, Jordi. *José Ortega y Gasset*. Madrid, Taurus, 2014.
- González Delgado, Mariano y Christine A. Woyshner. "Disciplinas escolares y cultura escolar: una conversación con el profesor Antonio Viñao en torno a la historia del currículum en España". *Espacio, Tiempo y Educación* 4, nº2, (2017): 373-386.
- Liddington, Jill. "What is Public History? Publics and their pasts, meanings and practices". *Oral History* 30, nº1, (2002): 83-93.
- Martínez Ruiz-Funes, María José y Ana Sebastián Vicente. "Historia de la Educación en y desde Murcia". En *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, editado por Pedro Luis Moreno Martínez. Valencia: Tirant Humanidades, 2018, 45-66
- Moreno Martínez, Pedro Luis. "Memoria escolar y patrimonio educativo". En *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, editado por Pedro Luis Moreno Martínez. Valencia: Tirant Humanidades, 2018, 385-428
- Moreno Martínez, Pedro Luis y Antonio Viñao Frago, eds. *Imagen y educación. Marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)*. Madrid, Morata, 2017.
- Morin, Edgard. *El método. 1. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 2006.
- Taborda, Marcus. "Entrevista. Siete preguntas a Antonio Viñao Frago". *Revista Brasileira de História da Educação* 22 (2010): 199-212.

- Terrón Bañuelos, Aida. "Con respetuosa contundencia, hablando en galego, sin cátedra, para los que quisieran hacer camino con él...", *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 15 (2011): 113-120.
- Terrón Bañuelos, Aida. "El profesorado. Autobiografías, memorias y diarios". En *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, editado por Pedro Luis Moreno Martínez. Valencia: Tirant Humanidades, 2018, 355-83
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Trywhitt, Jacqueline. "El ojo móvil". En *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*, editado por Edmund Carpenter y Marshall McLuhan. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968, 69-74.
- Ortega y Gasset, José. *El espectador*. 5ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1985.
- Sayer, Faye. *Public History. A practical guide*. London: Bloomsbury Academic, 2019.
- Viñao Frago, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.
- Viñao Frago, Antonio. "El historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual". En *V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação pedagógica*, coordinado por Ernesto Candeias Martins, 435-61. Coimbra: Alma Azul, 2005, 435-461
- Viñao Frago, Antonio. "Educación, historia y sociología". En J. Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: DADO, 2021, 9-31
- Viñao Frago, Antonio. "Memoria y modernidad: Una historia de las tecnologías de la palabra, la comunicación y el pensamiento". En *Revolução, modernidade e memória. Caminhos da história da educação*. Lisboa: Associação de História da Educação de Portugal/HISTEDUP, 2021, 81-108
- Viñao, Frago, Antonio. "School culture(s): Historiography of a polisemic concept". En *Fold of the Past, Present and Future. Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, editado por Sarah Van Ruyskenvelde, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp y Pieter Verstraete. Oldenburg: De Gruyter, 2021, 469-488
- Viñao Frago, Antonio, "Public History between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History of a Show: A Personal and Institutional Experience". En *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*,

editado por Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo. Oldenburg: De Gruyter, 2022. Versión digital en castellano puesta al día y ampliada: "Historia Pública: entre el Escala de la historia académica y el Caribdis de la historia espectáculo. Una experiencia personal e institucional", <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.20856.21769>

Viñao Frago, Antonio, *Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación*. Murcia: Diego Marín, 2023.

Wasenberg, Jorge. "La ciencia, esa ficción de la realidad". En *Sobre la imaginación científica*, editado por Jorge Wasenberg. Barcelona: Tusquets, 2004, 7-13

Wasenberg, Jorge. *Más árboles que ramas. 1116 aforismos para navegar por la realidad*. Barcelona: Tusquets, 2012.,

Wasenberg, Jorge. *El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona, Tusquets: 2014.