

VIÑAO, Antonio: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Continuidades y cambios. Madrid. Morata, 2002. 127 pp.

Haciendo buena la afirmación de Lévi-Strauss —«El científico no es el hombre que facilita las verdaderas respuestas; es el que plantea las verdaderas preguntas»— Antonio Viñao toma como pretexto el tema del Congreso de la CESE en Londres en julio de 2002 —«¿Estamos ante el principio del final de los sistemas educativos tal y como los hemos conocido (y amado u odiado) desde su génesis en el siglo XIX?»— para construir un ensayo de interpretación cargado de oportunas y sugerentes preguntas que nos permiten avanzar en el análisis y comprensión de los sistemas educativos, las culturas escolares que los vertebran y la interactuación de todos esos elementos en relación con los procesos de reforma educativa.

A lo largo de los seis capítulos que conforman el libro se indaga, antes que nada, «acerca del origen, consolidación y articulación de los sistemas educativos» contemplando al mismo tiempo su «evolución, características, tendencias y fuerzas internas», sin olvidar, en especial, la revisión de los procesos de inclusión, exclusión y segmentación que los configuran.

El segundo gran núcleo de análisis está constituido por «la cultura o culturas escolares, las reformas y las innovaciones», o sea, «las continuidades y los cambios en educación».

El primer núcleo, los tres primeros capítulos, donde se analizan los sistemas educativos, aborda una temática que, sin ser académicamente novedosa, aprovechando el profundo conocimiento histórico del tema que Viñao ha mostrado en repetidas ocasiones con su acostumbrada solvencia, le permite dibujar una síntesis sugerente y, sobre todo, esclarecedora de la siempre complicada interacción entre el Estado/poderes públicos y el sistema educativo proyectado sobre el caso español, sin olvidar oportunas referencias comparativas que, como contrapunto contextualizador, resultan de lo más pertinentes. Aquí, Viñao, en un esfuerzo muy de agradecer en una obra de estas características, busca enlazar el análisis histórico del sistema

educativo español, y los significados que desentraña de reformas y tendencias, con la realidad educativa de los años setenta y noventa del siglo pasado y hasta el mismo momento actual, caracterizando críticamente iniciativas como la Ley de Calidad, buscándoles su correspondiente paralelismo histórico sin por ello caer en anacronismos. Es una aproximación que inscribe su trabajo de historiador en esa perspectiva renovada que, al decir de François Dosse, pasa «por la superación del corte presente-pasado, por una relación orgánica entre los dos, a fin de que el conocimiento del pasado sirva para una mejor inteligibilidad de nuestra sociedad»¹.

Sin embargo, a mi juicio, aunque esa primera parte ahora revisada resulta insustituible y fundamental como sustrato de análisis y comprensión del objeto de su trabajo, son los tres últimos capítulos los que contienen más elementos que nos invitan a la meditación sobre nuestra propia práctica y enfoques de trabajo, investigación o reflexión sea, por lo menos, como historiadores, comparativistas, docentes, o profesionales de la educación. Vale también para los estudiantes si como Pierre Vilar entendemos que la historia es la «educación crítica del espíritu»². Su teorización acerca de las culturas escolares y sus relaciones con las reformas educativas, la innovación y el cambio en educación, y su proyección como herramienta de análisis sobre la práctica concreta a renglón seguido, en el capítulo quinto, contiene intuiciones —algunas brillantes— de académico que trasluce, incluso sin pretenderlo, que ha conocido de forma directa esas culturas y algún proceso de reforma concreto. Unas culturas escolares —conceptualmente próximas a la «*grammar of schooling*» acuñada por Tyack y Cuban— que define como «un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas» (pág., 73). Unas culturas que como rasgos más característicos tienen «la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares». Sería, pues, «algo que permanece y que dura; algo que las

¹ DOSSE, F.: *La historia en migajas. De «Annales» a la «nueva historia»*. Valencia. Edicions Alfons El Magnànim, 1988. p. 272.

² VILAR, P.: *Reflexions d'un historiador*. Valencia. Universitat de València, 1992. «L'ensenyament de la història», p. 65.

sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo» (pág. 74).

Es justo aquí, en esos tres últimos capítulos, donde encuentro yo las reflexiones más fecundas y los análisis más cargados de significado, cuando Viñao procede a confrontar las culturas escolares con el conjunto de intereses, ocultos o no, y actitudes, de sus culturas a fin de cuentas, de tres grupos bien definidos: reformadores y gestores, maestros y profesores, y científicos y expertos, y su interacción a diferentes niveles, como clave interpretativa del fracaso o, en el mejor de los casos, limitaciones de las sucesivas reformas educativas. En especial, al evidenciar que «El carácter fundamentalmente histórico de la cultura escolar y ahistórico de unas reformas que ignoran su existencia, explicaría la superficialidad de las reformas educativas; el que éstas, en general, se limiten a rozar la epidermis de la actividad educativa sin modificar, pese a lo a veces manifestado, la escuela real, la realidad cotidiana de dicha actividad y la vida de los establecimientos docentes» (pp. 83-84). Aquí se hace cierta la bondad de utilizar un enfoque histórico y comparado para valorar de forma adecuada la manifestación y caracterizaciones de esas interacciones en contextos geográficos e históricos diferentes pero homogéneos. Se ha escrito mucho acerca de la confrontación de culturas contrapuestas como las de reformadores y gestores y maestros y profesores, pero tal vez menos de lo necesario de la colisión entre estos últimos y los científicos y expertos en educación. Choque, en ocasiones, virulento en el desarrollo de procesos de reforma. Un enfrentamiento que tiene, aunque no sólo, bastante que ver con la «penosa reputación de la investigación pedagógica», que es el título de un conocido y provocador artículo de Carl F. Kaestle en el *Educational Researcher*³. Confrontación que algunos autores, como Gerald Sroufe, escribiendo expresamente con la referencia de Kaestle, creen que se soluciona centrandó la investigación educativa en temas que conciten interés hacia los desafíos que afronta la educación pública; e investigando acerca de cuestiones que sean relevantes e importantes para políticos y administradores de la educación, maestros y padres⁴.

³ KAESTLE, C.F.: «The awful reputation of education research». *Educational Researcher* 1(1993), 23-31.

⁴ SROUFE, G. E.: «Improving the «Awful Reputation» of Education Research». *Educational Researcher* 7 (1997), 26-28.

Desde una perspectiva estrictamente comparativista, me parece un problema que bien merece nuestra atención, habida cuenta de su regular manifestación en diferentes países. El caso francés es un buen ejemplo de lo que digo. Los feroces ataques, hace no muchos años, del profesorado de Liceos, con Alain Finkielkraut como esforzado paladín de sus reivindicaciones, frente a los intentos de reforma educativa gubernamentales, y en especial contra el establecimiento de los IUFM, engendro diabólico de lo que ellos denominaban el «*lobby des didacticiens*» es, insisto, una buena muestra de esa dinámica.

El libro de Viñao termina con una aproximación al estudio del cambio y la innovación en educación como enfoque complementario del análisis de los procesos de reforma desde la consideración de culturas confrontadas. Esboza una tipología de los cambios educativos centrada en dos posibles modelos: los que se originan como consecuencia de procesos socioeducativos de larga duración —así, los procesos de escolarización, alfabetización y feminización—, y los más estrechamente relacionados con el ámbito escolar, igualmente dilatados en el tiempo, pero de carácter organizativo y curricular como por ejemplo los cambios en la distribución del tiempo o del trabajo escolar. En la misma línea plantea una aproximación a las claves que pueden permitirnos identificar lo que pueda considerarse una innovación educativa y avanzar de esta forma en la determinación de tipologías de la innovación. Todo ello construido desde la reivindicación, que comparto, de necesarios análisis histórico-comparados que confronten y contrasten la teoría y sus propuestas, la legalidad y sus prescripciones, y las prácticas concretas de aulas y centros docentes. Una vía de trabajo fértil tanto para historiadores de la educación como para comparativistas.

Aligerado el libro del aparato crítico hasta ajustarlo al tipo de obra que es, un ensayo interpretativo, no impide, sin embargo, la posible consulta de obras básicas convenientemente referenciadas. De hecho, cuenta con una útil y completa bibliografía de más de un centenar de entradas. El trabajo de Viñao constituye un esfuerzo de síntesis sobre temas de necesaria reflexión que permiten diferentes niveles de utilidad y utilización, desde texto introductorio a la temática para nuestros estudiantes, a, por ejemplo, reservorio de hipótesis de propuestas de interpretación, análisis y abordaje de los temas de las reformas escolares, el cambio y las innovaciones en la educación en trabajos más especializados planteados tanto desde la Historia de la Educación como desde la Educación Comparada.

Luis Miguel Lázaro
Universidad de Valencia