

## **Memoria crítica de un cambio y sus permanencias. La educación en España (1845-1990)**

### **Reseña de los libros:**

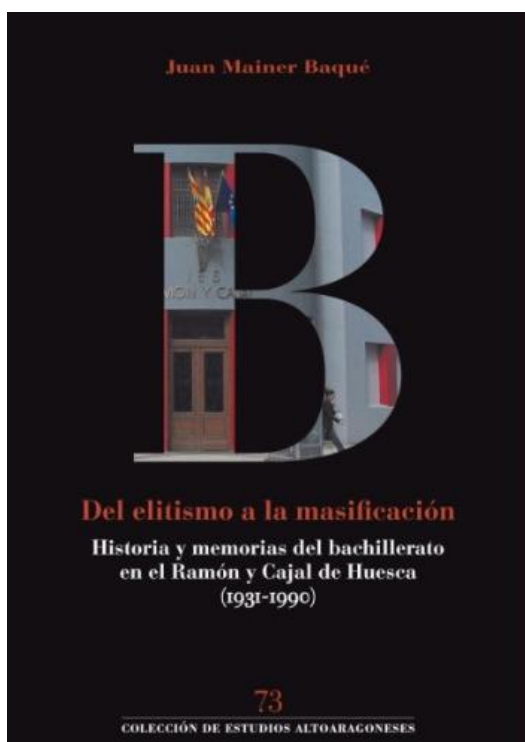
#### **Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990)**

#### **Consagrar la distinción, producir la diferencia: una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)**

**Juan Mainer Baqué**

Reseña elaborada por Jesús Ángel Sánchez Moreno

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.928>



Editor: Instituto de Estudios Altoaragoneses / Diputación Provincial de Huesca.

Colección: Estudios Altoaragoneses

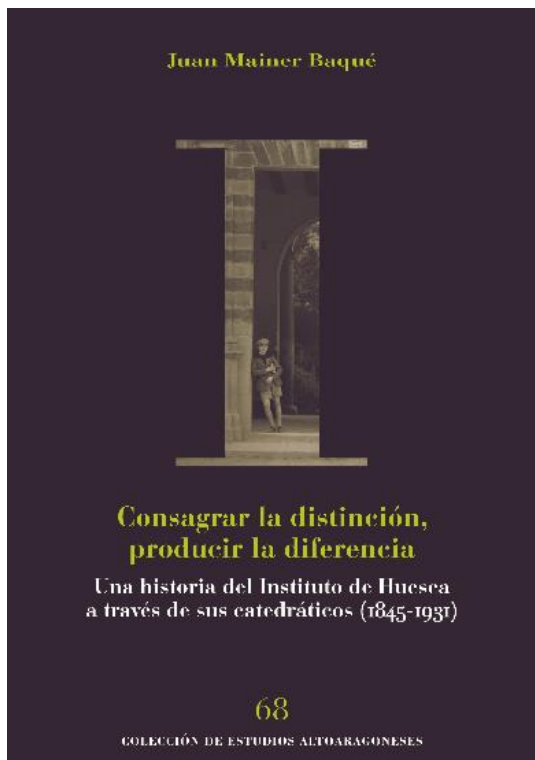
Fecha de edición: 2024

ISBN: 978-84-8127-312-0

Formato: papel, rústica con solapas

Páginas: 633

Cita: Mainer Baqué, J. (2024). *Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990)*. Huesca, Diputación Provincial de Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses.



Editor: Instituto de Estudios Altoaragoneses / Diputación Provincial de Huesca.

Colección: Estudios Altoaragoneses. Número 68

Edición: 2020

ISBN: 978-84-8127-305-2

Formato: papel, rústica con solapas

Páginas: 445

Cita: Mainer Baqué, J. (2020) *Consagrar la distinción, producir la diferencia: una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*. Huesca, Diputación Provincial de Huesca. Instituto de Estudios Altoaragoneses.

## Panorama general

Dos volúmenes que conforman un solo proyecto. Cuatro años separan la publicación del primero (2020) de la aparición del segundo (2024). El trabajo que nos presenta Juan Mainer en esas dos obras se trata, digámoslo desde el principio, de un proyecto ambicioso en su planteamiento, ejemplar en su desarrollo y digno de ser tenido como una obra más que necesaria en los estudios sobre la evolución de la educación española desde los orígenes del Estado Liberal en el XIX hasta 1990, fecha en la que se puede afirmar que, por fin, el sistema educativo español, con un más que notable retraso debido a la larga y cruel dictadura franquista, culminó su tránsito al llamado modelo tecnocrático de masas típico de las democracias liberales. Si bien ambos volúmenes constituyen un todo, esto no es obstáculo para que puedan leerse de manera independiente. Bien es cierto que si lo que deseamos es acercarnos al largo proceso seguido por la educación española en el mundo contemporáneo debemos disfrutar de todo el trabajo, una labor investigadora que se sitúa en las coordenadas del pensar históricamente, es decir, de la mirada genealógica.

Conviene advertir desde ya que el lector potencial no debe invertir el papel de los títulos y de los subtítulos que se nos muestran en las portadas de sendos volúmenes. No debe primar el contenido de los subtítulos y caer en el error de creer que estamos ante un proyecto de historia localista dado que se nos dice que se va a pensar desde un centro educativo concreto de una ciudad concreta, el Instituto Ramón y Cajal de Huesca. El Instituto de Huesca, como aparece en el subtítulo del primer volumen dejando claro que no es un centro educativo cualquiera, es ese lugar de memoria donde, siguiendo el pensamiento de Benjamin sobre el sentido de la historia, Juan Mainer va a excavar para adentrarse en la complejidad viva de lo que habita en el sistema educativo. Este no es ese ente abstracto que en demasiadas ocasiones protagoniza las reflexiones sobre la educación. El sistema educativo es un edificio, es el cuerpo docente, son las personas que ejercen la función de conserjes, es el alumnado, son las familias, es la sociedad de una ciudad y sus fuerzas vivas y su vida a pie de vida; y sí, claro, es también la historia de un país y, por supuesto, el conjunto de leyes que regirán la educación en un proceso de pugna por modelarla de una forma o de otra, de ponerla al servicio de unos intereses concretos o de un bien social. Disyuntiva todavía presente hoy. La elección de este centro no es casual; la mayor parte de la carrera docente de Juan Mainer ha transcurrido allí. Él forma parte, pues, de ese microcosmos y nada mejor para asumir el papel de mirada escrutadora, inquisitiva. El investigador profundiza en la vida de ese centro para, desde esa mirada, proyectar un análisis más general, la visión crítica del proceso seguido por la educación española.

Ya en esta decisión, que entraña algunos riesgos, se aprecia el valor excepcional del trabajo realizado por Mainer porque él logra que ese yo que forma parte del objeto analizado sea una presencia que no se impone, que no es usada para justificar lo que se afirma desde un presunto argumento de autoridad. Estamos ante el historiador implicado. De igual manera que en las fotografías está presente el fotógrafo en cuanto que lo que vemos es su mirada, en el análisis del historiador está presente el historiador en cuanto que sujeto implicado, afectado por eso que ahora es interpretado. Esto es hacer historia con memoria. La cita de Enzo Traverso con la que se abre el segundo volumen da buena cuenta de esta apuesta.

Estos dos libros no son un memorial del Instituto Ramón y Cajal de Huesca. No es un anecdotario, es historia encarnada. Los nombres que aparecerán a lo largo de

las páginas, las fotos de personas o las fotos de un edificio que han sido dos edificios, el viejo y señorial correspondiente a una educación pensada para las élites y el nuevo que ya apuntaba a constituirse en centro educativo de un modelo tecnocrático y de masas..., nos interpelan sin necesidad, como es mi caso, de tener vinculación alguna con ese centro o con la ciudad de Huesca.

### **Los títulos y el sentido de un proyecto.**

Los subtítulos son complementos, pero el centro de atención lo encontramos en los títulos. El primer volumen se titula “Consagrar la distinción, producir la diferencia” y abarca el período de tiempo que va desde 1845 hasta 1931. El segundo lleva por título “Del elitismo a la masificación” y comprende el período entre 1931 y 1990.

El objetivo principal perseguido por Mainer es analizar el salto, el cambio, entre los dos modelos educativos dominantes a lo largo del período contemporáneo. El paso desde un modelo elitista, donde la educación es un privilegio de las élites, hacia un modelo de masas (y tecnocrático) donde se va extendiendo la educación para llegar, finalmente, a ofertarse como un servicio público que alcance a toda la población hasta una determinada edad. La obra de Mainer pivota sobre un concepto clave: modos de educación.

Los modos de educación constituyen una categoría heurística, una especie de gran armazón conceptual o, si se prefiere, de prismáticos de alcance, que nos permite estudiar y problematizar la evolución del sistema educativo español en sus relaciones con el sistema de producción y la organización social capitalista, en la seguridad de que la historia de la escuela es inseparable de la historia social de la burguesía (Mainer; 2020, 15)

Si en el primer tomo el autor se centra en el puro modo de educación elitista, en el segundo el protagonismo recae en el largo, lento y doloroso proceso de transición vivido por el sistema educativo español con sus cambios y con sus permanencias. Pensar históricamente, tal y como se ha entendido en el seno de la Federación Icaria de la que Mainer fue miembro relevante, significa pensar los problemas significativos del presente desde una necesaria mirada situada, un análisis genealógico.

En definitiva, este libro propone, por un lado, una historia del presente: un intento de explicar genealógicamente los dilemas y aporías de la educación secundaria y de

problematizar la escolarización de masas y todos sus embelecos y fantasmagorías asociadas. (Mainer; 2024, 7)

En el título del primer volumen se destacan distinción y diferencia y aquí podemos rastrear una de las filiaciones intelectuales del autor: la obra y el pensamiento de Pierre Bourdieu. La distinción, precedida del verbo consagrar, es la seña de identidad de un orden social antidemocrático definido por la separación entre quienes forman parte de las élites y del cuerpo social que es cómplice de esas élites y quienes forman parte de la masa entendida como un conglomerado sometido, sin identidad, sin soberanía. La distinción produce necesariamente diferencia; la distinción es un elemento complejo que se traduce en la posesión de un determinado capital económico, político y social, pero también un capital cultural que es el que envuelve a los otros tres para construir la evidencia de la diferencia, la consagración de la distinción. La escuela, reproductora del orden social hegemónico, se convierte en el dispositivo básico para producir la diferencia y consagrar la distinción. Si damos el salto desde el título al subtítulo nos encontramos con que en un modelo elitista el sistema educativo pivota sobre un cuerpo muy especial de docentes, los catedráticos, esos en los que las fuerzas vivas de esa ciudad provinciana depositan su confianza para modelar a las futuras élites como pura continuidad de una misma advocación del poder. Catedráticos, en masculino, porque en ese mundo regido por el absolutismo del patriarcado, la mujer no tiene un hueco en el sistema educativo como alumna ni lo tiene como docente. Y así, a lo largo de las páginas de este primer volumen Mainer disecciona el habitus (otra deuda con Bourdieu) de ese cuerpo de docentes y su dedicación a consagrar la distinción. El habitus, esos modos modélicos y modelados de obrar, pensar y sentir que están directamente vinculados con la posición social de un cuerpo concreto. Este modelo de educación elitista, según señala el autor, se empieza a modelar entre 1836 y 1857 cuando alcanza una forma que permanece estable hasta el cambio de siglo. Entre 1900 y 1939, el modelo elitista sigue vigente pero va sufriendo modulaciones en función del proceso de transformaciones experimentados por el capitalismo y la burguesía; pero al mismo tiempo comienzan a emerger voces críticas que aspiran, algunas, a reformar, y otras a intentar promover una transformación de este modelo, siendo este un caudal renovador que desembocará en la Segunda República y su ensayo democratizador cruelmente masacrado por una guerra civil y por el Franquismo con la imposición de un modelo

que ya no es propiamente el que existía en el XIX ya que ha de adaptarse a las nuevas estructuras ideológicas dominantes: el nacionalcatolicismo.

El segundo volumen tiene como título “Del elitismo a la masificación”. Aquí la mirada se focaliza en ese proceso, largo, lento, de cambio entre el modelo educativo que ha protagonizado el volumen anterior, y que va a seguir estando presente en este segundo, y el modelo que le y que nos sitúa ya en las coordenadas del presente. El proceso, tal y como lo traza Mainer, tiene como año de partida 1931 y se ve dramáticamente interrumpido por la guerra civil propiciada por los golpistas del 36 y la larga dictadura franquista. Habrá que esperar a la LGE de 1970 para encontrar el punto de inflexión que se abre ya al cambio real entre la educación elitista y el modelo tecnocrático y de masas. La LGE, una ley que no deja de ser una respuesta a una inevitable adaptación de la dictadura franquista a los rasgos dominantes del capitalismo de los países desarrollados de occidente que poco o nada tenía que ver con la España de prietas las filas, rosario en familia, cara al sol y excepcionalidad arcaizante. Este cambio era la consecuencia del proceso histórico vivido en la década de los 60 cuando el sector llamado de los tecnócratas había ido, progresivamente, situándose en puestos clave del gobierno franquista. Los tecnócratas, y no por mor de filia alguna por la democracia, veían necesario que el sistema educativo se adaptara a una nueva realidad en la que, sin renunciar a la consagración de la distinción de unos a costa de producir la diferencia que relega a los más, tenía que formar un nuevo modelo de proletariado y, sobre todo, empezar a modelar a esa clase media conformada que se convertirá en el instrumento del capitalismo para ir desvitalizando a sus oponentes ideológicos.

El autor sabe de la importancia de ese tiempo intermedio que va desde una educación elitista hasta la implantación definitiva de una educación de masas, un período que Mainer sitúa entre 1931 y 1951. La importancia de lo sucedido en este tiempo se ve reflejada en el texto de Mainer por el espacio que su análisis ocupa en el segundo volumen. Casi la mitad de este libro se dedica a rastrear esa etapa en la que lo que pudo haber sido, a partir de la democratización impulsada por la Segunda República, y no fue porque quedó violentamente interrumpido con el triunfo de los golpistas y la instauración de la dictadura franquista. Este régimen ominoso puso fin de forma violenta a la esperanza de constituir una verdadera “escuela pública, unificada y gratuita para todos, bajo el control y la dirección del Estado” (Mainer, 2024;

34) Ese proyecto ya presente en los postulados de la Institución Libre de Enseñanza quedó hecho añicos y relegado a un largo y doloroso olvido.

El análisis del autor nos llevará hasta 1990, fecha en la que ya podemos fijar el definitivo salto hasta el modelo de educación de masas con la aprobación de la LOGSE que vendrá a sustituir a la LGE nacida veinte años antes.

### **Del elitismo a la masificación.**

Verdadero núcleo del proyecto de Juan Mainer que, como ya se ha dicho, ocupa todo el segundo volumen que aborda el período de tiempo comprendido entre 1931 y 1990. El autor, a través de una precisa denominación de los capítulos, divide todo este período en diferentes momentos:

- 1931-1936. «Tiempos de encrucijada, reformas y colapso». O lo que pudo haber sido y fue dramáticamente abortado.
- 1936-1951. «Desarbolado y desubicado». El retorno a las tinieblas. La educación en la dictadura franquista, una educación desarbolada, naufragada en las aguas de un pasado letal. Pero también una educación desubicada porque, sobre todo después de 1945, cada vez era más evidente que su conformación según los patrones del nacionalcatolicismo suponía un extravío respecto de las corrientes dominantes en el occidente desarrollado.
- 1951-1970. «La revolución silenciosa». A medida que ciertos sectores prominentes de las élites económicas del franquismo ven que es preciso modernizar la estructura económica española para no ver ralentizado su proceso de acumulación de riqueza, comienza un salto desde la España de la autarquía a una España capitalista que exige que el dispositivo educativo se reajuste para responder a las necesidades que plantea la necesidad de modernizar las técnicas de modelado de las clases subalternas. Pero al mismo tiempo asistimos a un rearme de las fuerzas opositoras a la dictadura. Si en esos años las luchas sociales y políticas renacen, también en los espacios de la educación, especialmente de la maltratada educación pública, crece una exigencia de cambio. Una revolución silenciosa, pero existente.
- 1970-1990. «El instituto en transición». La escuela del cambio y en el cambio. De la revolución silenciosa y de la necesidad de adecuar el dispositivo educativo a los



cánones del capitalismo industrial y de consumo surgirá el cambio. Ley de 1970, LGE como parámetro normativo, pero sin olvidar que ya se habían dado algunos pasos en la fase anterior, como por ejemplo algunas de las medidas adoptadas por el ministerio de Ruiz Jiménez (1954: se crea el servicio de Inspección de Enseñanza Media; 1957: se crea la figura de los seminarios didácticos). El cambio, como señala Mainer, respondía a unas necesidades reformistas ya que “no en vano el modelo de escolarización ofrecido al alumnado adolescente y la consiguiente distribución (desigual) de capital cultural constituyen la clave de bóveda de cualquier sistema educativo en la era del capitalismo” (Mainer, 2024; 392).

La LGE de 1970 seguía siendo una ley que debía desarrollarse en el cuerpo moribundo, pero con sectores que luchaban por su pervivencia, de una dictadura. Más allá de los vaivenes experimentados por este primer paso reformista, el cambio real o el final de esa transición hacia un modelo plenamente acorde con la lógica del sistema capitalista desarrollado tras la Segunda Guerra Mundial no se produciría en España hasta el período 1983-1995, doce años de gobierno del PSOE de la mano de Felipe González, doce años en los que se desarrollaron cuatro leyes marco que debían definir el nuevo modelo educativo para sacar a España de la excepcionalidad: (LRU) en 1983, Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE) en 1985, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) en 1995. Cambios que como señala el autor se debieron a una situación insostenible:

Todo fue mudando. Nuevos sujetos sociales, nuevas ideas, inquietudes y problemas poblaron los vetustos y los recientes centros de bachillerato. Entre la perplejidad y la alarma de sus protagonistas, las enseñanzas medias se convirtieron en un laboratorio de los problemas sociales de nuestro tiempo. Todo eso (y no fue poco) empezó a vislumbrarse y gestarse en esos años decisivos de los institutos “en transición”. (Mainer, 2024; 516)

Llegados a 1990, Juan Mainer podría dar por finalizado su trabajo puesto que ha alcanzado el objetivo perseguido; pero hacer memoria con historia requiere que la mirada no se detenga y que aunque sea de manera sintética nos situemos en las coordenadas del presente. Hacer memoria es pensar desde el ahora para interpretar ese devenir que nos ha traído hasta aquí. El pensador situado se posiciona desde



este ahora visto en perspectiva genealógica. No recuerda, interpreta. Y así, Juan Mainer, concluye que si bien el presente de la educación, que empezó a ser una realidad a partir de 1983, presenta notables cambios respecto de ese largo pasado de sombras y tinieblas que fue el franquismo, esos cambios no nos pueden convertir en conformistas y menos todavía en críticos autocomplacientes. Los procesos históricos están hechos de cambios y continuidades. Tienen luces, tienen sombras y hay que huir de la tentación tan manoseada de hacer que el resplandor de las luces acalle lo que en las sombras late. Así que el cambio educativo que llega de la mano del PSOE a partir de 1983 debe de ser valorado por las luces que tuvo y también por las sombras que algunos quieren ocultar que existieron. Dice Mainer:

Lo que va de Maravall a Suárez Pertierra (último responsable ministerial responsable del engendro que supuso la LOPEG) equivale al trayecto que va de un primer impulso tímidamente socialdemócrata, escasamente atento a la tradición socialista de la escuela unificada y a las proclamas de los movimientos de renovación pedagógica, a una grisácea política educativa social- tecnocrática teñida de neoliberalismo y tecnicismo, perfecta antesala de la proseguida por el partido de José María Aznar que acabó en 1996 con el dilatado mandato socialista. (Mainer, 2024; 516)

Este juicio, duro, implacable y que yo comparto plenamente, implica juzgar con rigor lo que se quiso y luego no se hizo. Así, Mainer, valora positivamente lo que pudo haber significado la LOGSE, “una norma ambiciosa y muy importante en la historia de la educación española” (Mainer, 2024; 519), pero no cae ni en la autocomplacencia ni en el discurso que desde sectores políticos conservadores y desde no pocos miembros del personal docente negó el valor de esta ley antes incluso de que fuese redactada. Una ley ambiciosa en un planteamiento inicial enseguida convertido en otra cosa.

... su aplicación desde los 90—la LOGSE se generaliza coincidiendo con la llegada del PP al gobierno en 1996— y sus desarrollos posteriores han sido fundamentalmente regresivos, principalmente por lo que hace las concreciones curriculares que, partiendo de una idea inicial de currículum abierto, han devenido en diseños cada vez más convencionales y homogéneos. A este proceso de vaciamiento no ha sido en absoluto ajena la labor de las editoriales de los libros de texto y de su poderosa patronal, ANELE, que ha terminado por reducir a la nada el afán de un desarrollo curricular abierto, flexible y creativo. (Mainer, 2024; 520-521)

Es así como lo que venía para promover cambios que tenían mucho de transformaciones pronto fue redirigido hacia los cauces de lo establecido, al redil de las políticas neoliberales, algo que consolidó el gobierno de José M<sup>a</sup> Aznar (PP), pero teniendo presente que ese mundo acorde con los principios impulsados en el mundo desde los años 70 por la llamada revolución conservadora era algo de lo que “los gobernantes socialistas sólo se habían distanciado, con más voluntad que convencimiento, en la primera fase de la reforma experimental” (Mainer 2024; 520). El autor concluye que “las reformas 'postlogse' han presentado un guion muy parecido, casi clónico, inspirado en la lógica del nuevo capitalismo, aunque con matices políticos nada desdeñables, que, por cierto, no podemos, ni es pertinente, analizar por menudo en estas páginas” (Mainer, 2024; 522).

Pero entiéndase que en modo alguno Mainer cae en el error de considerar que entre las leyes propiciadas por el PSOE y las propiciadas por el PP no existe ninguna diferencia. Claro que existen y cuando uno profundiza en todas las trastiendas encuentra la fortaleza de una serie de síntomas relevantes del giro conservador muy presentes en nuestro hoy: por ejemplo el cómo se ha impuesto la libertad de elección (proclama defendida por los neoliberales y ultraconservadores del PP) sobre el derecho a la educación (verdadero puntal de un sistema educativo plenamente comprometido con una democracia militante); debate este que solo es posible allí donde el Estado acuerda con el sector privado la existencia de una triple vía: la plenamente pública, la concertada y la exclusivamente privada. La anomalía es la existencia de una escuela concertada que con la coartada de que es escuela pública, pero gestionada por entidades privadas, no deja de crecer y de devorar gasto público en detrimento de la escuela esencialmente pública. Recordemos que fue el PSOE quien otorgó carta de naturaleza a la escuela concertada<sup>1</sup>.

Para ser justos hemos de tener presente que cuando, a partir de 1983, se abrió el tiempo de la consolidación del modelo democratizador en España situándolo dentro de unos parámetros claramente socialdemócratas, ya soplaban otros vientos en el mundo occidental: las fuerzas del neoliberalismo estaban celebrando su victoria en la Guerra Fría, ese fin de la historia que predicó con entusiasmo Fukuyama; lo que se

---

<sup>1</sup> SÁNCHEZ, J.A. (2018). Conciertos educativos. El fruto cohonestado. *Con-ciencia social*. Segunda Época, N<sup>o</sup>. 1, págs. 75-87.

tradujo en una radical reorientación del cambio hacia un mundo neoliberal ya dispuesto a adoptar los modos y maneras de las ideologías ultraconservadoras. España llegaba tarde a subirse al tren que había partido tras el final de la Segunda Guerra Mundial. La socialdemocracia española empezaba a gobernar sostenida por algunos sectores socialistas que ya veían llegado el momento de presentar su candidatura al orbe liberal.

### **Un proyecto ambicioso**

He usado en varias ocasiones los adjetivos “ambicioso” y “ejemplar” para calificar el proyecto de Juan Mainer. En modo alguno me refiero a un proyecto que es pretencioso o desmesurado sino a un trabajo que entraña un esfuerzo ingente, que responde a un deseo riesgoso y que se materializa en una obra que exuda ejemplaridad tanto por el rigor del análisis como por la calidad de los argumentos o la lucidez de las conclusiones, todo ello sostenido por una propuesta metodológica rigurosa.

Juan Mainer es un lúcido problematizador del presente y esto se traduce en su capacidad para articular en un mismo discurso la mirada crítica sobre una serie de problemas perfectamente entretreídos. Si el asunto protagónico es el proceso que he definido en el apartado anterior, quien se adentre en la lectura de este proyecto irá asomándose, desde las oportunas ventanas que Mainer abre en su texto, a otra serie de asuntos en nada menores. Nos enfrentaremos de manera intensa al papel del todavía hoy vivo régimen del patriarcado. Mainer interpela e impugna ese mundo que niega a la mitad de la humanidad por mor de su sexo. Pensar históricamente la educación es pensar críticamente todo lo relativo al género, al papel de la mujer en la educación como arquetipo básico de las políticas del patriarcado. En el primer volumen, la mujer, cuando aparece, lo hace como esposa, madre o hija y habrá que esperar al segundo para verla ganar protagonismo a través de un proceso tortuoso: los años republicanos y el Principio Esperanza para la idea de un mundo habitado por un único género, el humano; el retorno a las tinieblas de las sacristías, las mantillas y el “sus labores” en la etapa más nacionalcatólica del franquismo; y ese lento camino desde el final de la dictadura hasta un hoy todavía injusto por la pervivencia del patriarcado, marcado por la lucha de las mujeres. Es en el segundo volumen donde aparecerán las alumnas, las profesoras y, poco después, las catedráticas, aspecto

este que suscitará la reacción por parte del poder masculino que si admitía sin entusiasmo compartir campo profesional con las mujeres no podía soportar la idea de que estas pudieran ser, además de colegas, personas que iban conquistando espacios de representación.

Y otras ventanas. Las pinceladas sobre la evolución de esa España contemporánea en una síntesis precisa, cirujana. Muy relevante, por la carga emocional con la que el autor aborda el tema, es todo lo relativo a la dura y cruel represión que ejerció el franquismo sobre el cuerpo docente. Quienes cayeron en el paredón y quienes acabaron en la cárcel y vieron truncada su carrera docente o quienes tuvieron que buscar la forma de que el régimen franquista y sus secuaces en provincias les castigaran con tan solo el destierro... Los nombres de las víctimas, pero también la identidad de los victimarios y de sus cómplices. Importante es también el análisis sociohistórico de la vida en una pequeña capital de provincias. Sus élites. Su habitus. Como destacable es, también, el análisis sobre el papel que cobran dos edificios, el viejo instituto y el construido tras la Guerra Civil, no sin una larga espera, para adaptarse a las necesidades de los nuevos tiempos. Espacios de la educación, pero no simple escenografía.

Si todo esto es muestra de una ambición felizmente satisfecha, al aproximarnos al trabajo metodológico, esa cartografía sobre la que descansa el éxito de un proyecto, uno siente una sana envidia. Envidia porque proyectos ambiciosos los puede desear afrontar cualquiera, pero no cualquiera puede lograr convertir la ambición en logro, en objetivo satisfecho con creces. El uso de la metodología es demostración del enorme esfuerzo que hay detrás de los dos volúmenes que dan vida a todo el proyecto. Basta con acudir al capítulo Fuentes y bibliografía que se encuentra al final de cada uno de ellos para darnos cuenta del ingente trabajo realizado por Mainer. Archivos y bibliotecas de todo tipo, empezando por el más próximo, el que guarda la historia del Instituto Ramón y Cajal; el relevante el rastreo de las hemerotecas; la recopilación de imágenes... Trabajo de investigador, de hermeneuta. Trabajo intenso para posibilitar esa arqueología de la memoria tan esencial para que esta sea un cooperante necesario de la historia. Como destacable es también todo el andamiaje proporcionado por una riqueza de lecturas. Todo libro escrito es un libro de muchos libros leídos, de muchos diálogos con autoras y autores que nos van aportando ese bagaje imprescindible para poder llevar a cabo con éxito el viaje que es todo proyecto.

Mainer piensa desde unas coordenadas intelectuales sólidamente forjadas en un itinerario que podemos rastrear en el listado de obras consultadas.

En tiempos en los que el relativismo de las opiniones y de los opinadores minan la confianza en los juicios, este proyecto se erige en ejemplo de rigor y honestidad, donde el autor argumenta y expresa unas conclusiones bien sostenidas, pero no nos las impone. Es así como hemos de entender el papel de las abundantes notas al pie. Habrá quien las considere excesivas o, tal vez, opine que algunas son demasiado extensas; pero están ahí para que si el lector desea someter a juicio lo que se afirma en el texto pueda ahondar en las entretelas del discurso.

En el segundo volumen irrumpe otra fuente, imposible para el período de tiempo que abarca el primero: las fuentes orales o, para ser más precisos, audiovisuales. Juan Mainer da voz a miembros del cuerpo docente y al antiguo alumnado. Entrevistas filmadas que podemos ver en su totalidad<sup>2</sup>. Son entrevistas sin apostillas del autor que cumplen con el objetivo de trazar ese presente desde el que se piensa, genealógicamente, el tema propuesto como objetivo. Estas entrevistas no son un recurso circunstancial, pues desde ellas el análisis nos sitúa frente a vidas encarnadas, rostros y voces. Historia con memoria.

Un método y una metodología que se sostienen desde un principio esencial:

La historiografía será un conocimiento socialmente útil en la medida en que se comprometa con un trabajo de objetivación, contextualización e interpretación crítica del pasado otorgando sentido tanto a lo que se recuerda como a lo que se ignora, olvida u oculta: los “hechos” no revelan nada ni producen conocimiento per se. (Mainer; 2024, 16)

Un método y una metodología que se nos ofrecen como ejemplo de lo que significa hacer historia con memoria:

En definitiva, este libro propone, por un lado, una historia del presente: un intento de explicar genealógicamente los dilemas y aporías de la educación secundaria y de problematizar la escolarización de masas y todos sus embelecos y fantasmagorías

---

<sup>2</sup> Este material es accesible desde:  
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLQBEMCfTQtzWSmgAZ9NAzda441iQxPeX1>

asociadas. Por otro lado, la historia con memoria que aquí se ensaya y postula no entiende el pasado como algo ya dado, inevitable y aséptico, cual depósito inerte de sucesos, objetos y experiencias..., sino como el producto de una interacción entre nuestra mirada desde el presente y las aspiraciones y acciones de otros seres humanos; especialmente de aquellas y aquellos que fueron derrotados en sus luchas por la igualdad y la justicia y cuya presencia ha sido y es sistemáticamente invisibilizada y silenciada en las “historias oficiales”. (Mainer; 2024, 18)

### **Apostillas de un lector.**

Ya he señalado que este artículo es la voz de un lector, no la de un colega que analiza y evalúa el trabajo de otro. Llegando al final de mi texto quería compartir una de las percepciones nacidas al calor de la lectura de las páginas de estos dos volúmenes. Reviso el libro y observo que en un buen número de páginas he escrito en el margen hoy como ayer. Tantas referencias a momentos del pasado que siguen teniendo vigencia hoy. No son tanto permanencias como quistes. Así, al analizar el período de la Segunda República, Mainer habla de “la presencia indagatoria de los padres de familia” en los centros, una actitud instigada “por la propaganda católica ante los abusos del Estado educador” (Mainer; 2024, 103) o cuando el autor, en la página siguiente, retrata la reacción de los claustros ante los “estímulos pedagogizantes” impulsados por el Ministerio o los Servicios de Inspección General de la Segunda Enseñanza: en los claustros, y siempre “de puertas para adentro se encuentra un minoritario obstruccionismo vocinglero (...) cierto activismo voluntarista y una mayoritaria, y a menudo silente, resistencia pasiva”. Tampoco resulta novedosa la continuada queja de los niveles superiores sobre lo mal preparados que encuentran a los alumnos y alumnas que les llegan. Son varias las ocasiones en las que leyendo el libro me encuentro con este tipo de quistes que no debíamos tomar como simple anécdota ya que revelan una corriente profunda que viene arrastrando lodos a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo contemporáneo.

### **Concluyendo**

La travesía por estos dos libros que conforman un único proyecto es un placer. El placer de conocer, el placer de saberlo acogido por unos argumentos que te interpelan, te convierten en lector partícipe. Pero también el placer de aprender. Sin duda este proyecto constituye un ejemplo llamado a ser un referente no solo en los

análisis sobre la educación española, también en el modo de plantear unas metas de altos vuelos y la forma de asumir los riesgos de ese deseo ambicioso para salir triunfante merced a un esfuerzo metodológico notable.

Concluyo con una cita de Ernst Bloch que encontré en un texto de Georges Didi-Huberman<sup>3</sup>:

...solo es fecunda la evocación que es también un recuerdo de lo que nos queda por hacer.

Esto, sobre todo, es lo que Juan Mainer deja como legado de su trabajo, lo que nos queda por hacer, la historia como un texto que se escribe más que como un texto ya escrito del que se extrae un recuerdo.

---

<sup>3</sup> DIDI-HUBERMAN, G. (2021). *Imaginer et recommencer. Ce qui nous soulève*". Ed. Minuit. París