

Memoria-identidad-diferencia*

Implicaciones para la educación

Agustín Escolano Benito

Universidad de Valladolid, España

Este ensayo constituye una reflexión orientada a la construcción teórica de la educación, en su dimensión fenomenológica y con una perspectiva histórica, como un campo intelectual que ha de incorporar a las demandas de análisis e interpretación suscitadas desde la nueva cultura de la complejidad, así como desde la afirmación de los significados y poderes de la subjetividad recuperada, los discursos que se configuran en torno a las representaciones y prácticas que afectan las relaciones entre memoria-identidad-diferencia. El tridente se configura en torno a elementos constitutivos esenciales del campo del conocimiento y del poder a definir, que son incluso ontológicamente necesarios, toda vez que definen una organización que suscita un orden interno en el conjunto de los parámetros del sistema de fuerzas que intervienen en el espacio del mundo de la educación. Más aún, como vio muy bien el sociólogo Mario Díaz, discípulo de Pierre Bourdieu, el constructo “campo” podría ser visto como una metaforización topológica del espacio en el que operan las relaciones de conflicto y poder que pugnan por imponer formas de legitimación simbólica y cultural, y hasta como un escenario en el que se produciría una cierta retraducción ideológica de la dialéctica entre los grupos que actúan en su territorio y en su contexto.¹ La incorporación de la diferencia en los modelos sistémicos estructurales, o la deconstrucción de estos por la lógica de las identidades y contradicciones de la misma diversidad, ha dado origen, en realidad, a una nueva dialéctica que en la opinión de algunos podría abocar a una cierta entropía disipativa del campo intelectual en el que se gesta o se afirma como rememoración, y que en la percepción de otros, en cambio, permitiría enriquecer el modelo con nuevas alternativas, más evolucionadas, que asegurarían su continuidad.

* Título autoral: “La construcción de la alteridad y la diferencia por la hermenéutica de la memoria”.

¹ DÍAZ, M. “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”, en Larrosa, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid, 1995, pp. 334-339.

La diferencia como aventura

En el contexto de lo que Vattimo definió como las “aventuras de la diferencia”, el énfasis en la diversidad es en parte una nueva vía de afirmación de la voluntad de poder. Y esta voluntad es sobre todo interpretativa, es decir, hermenéutica. En *El ocaso de los ídolos*, Nietzsche había sostenido que el mundo de la verdad terminó por convertirse en fábula. Consecuentemente no habría ya hechos, sino narratorios, símbolos, lecturas, interpretaciones. La voluntad de poder se parecería así a la creación artística, a la danza lúdica y caótica, dionisiaca, de un Zaratustra que funda la diferencia y la problematiza, como ironía y como tragedia. El discurso de la diferencia sustituye así la visión del mundo como unidad por el reconocimiento de la divergencia. Un siglo después de Nietzsche, sus aforismos, sin salirse de su propia lógica y su moral, podrían desafiar a las perversidades de la globalización y al pensamiento único. Además, si para Derrida la *différance* es en buena medida el resultado de los juegos de lenguaje que puede practicar la gramatología, para el autor de la *Genealogía de la moral*, y también para su hermeneuta Heidegger, la diferencia está en la base y en el origen de toda apertura histórica del ser y tiene por consiguiente una dimensión claramente ontológica. No se rememora sólo la diferencia para comprender la historicidad de los horizontes hermenéuticos y culturales, sino porque cualquier rasgo de diversidad es un elemento constitutivo e inherente del mismo ser. Olvidar o eludir la pregunta por la diferencia, llevaría a ignorar que ella es una clave determinante de nuestra existencia, y la cultura o el hombre –también la educación que los constituye– no son sólo hechos o construcciones que tienen historia, sino su misma historia, toda vez que la realidad y los discursos sólo existen en la historicidad que los funda. Rememorar el pasado, ritualizar las “fiestas de la memoria” a las que aludió Nietzsche, es practicar la genealogía y entrar en el juego de las perspectivas interpretativas y liberadoras. La historia sería así una historia de las diferencias recordadas, narradas, interpretadas, es decir, de las construcciones culturales que la memoria establece.²

Es la memoria, por tanto, un elemento cultural constitutivo que define ontológicamente la diferencia como identidad, o si se quiere también, como atributo de la nueva subjetividad, liberada ahora de cualquier reminiscencia de trascendentalismo. El ámbito temático de la identidad y la diferencia, que constituye el *leitmotiv* de los discursos incluidos en este volumen, no quedaría categorialmente cerrado, en la buena lógica de la construcción de un campo de conocimiento, si no contemplaran en perspectiva, desde los enfoques e ingredientes que proceden de la historiografía, tanto su dimensión epistémica como los contenidos culturales que aporta el *logos* de la memoria y de la

² VATTIMO, G. *Las aventuras de la diferencia*. Península. Barcelona, 1986, pp. 63-82.

narratividad, en la configuración de cualquier atributo de la identidad de los sujetos, y también de su correlato, de las alteridades, esto es, de las diversidades. Los individuos, y también los grupos humanos, alcanzan su comprensión, su autocomprensión y la comprensión de los otros –la identidad narrativa de unos y otros de la que habla Paul Ricoeur–,³ al construir sus propios relatos, esto es, al interpretarse a sí mismos, así como al escuchar o leer los narratorios de los demás. Por eso las historias de vida, los egodocumentos, la historia oral y todos los recursos de la etnohistoria –también de la escuela– han alcanzado tan alto valor epistémico y metodológico en la hermenéutica de la diferencia, y en los estudios impulsados por la nueva historia cultural y la microhistoria. Y por eso igualmente la teoría de la educación, apegada tantos años a los resabios intelectualistas del idealismo tardío o del funcionalismo positivista, se ha acercado últimamente a través de los usos públicos y privados de la memoria, a la perspectiva hermenéutica, no como vía metódica o instrumental de conocimiento, sino como orientación epistémica que sostiene un nuevo discurso cultural centrado en la memoria que se expresa en la lingüisticidad, en la narratividad de la experiencia y de la reflexividad sobre ella.

Memoria e identidad

La cuestión de la identidad, o de las identidades múltiples, es en la actualidad un nudo gordiano en el debate cultural que se suscitó desde el posmodernismo. La onda multiculturalista ha afectado al mundo de la vida en las sociedades de nuestro tiempo, pero también a la reflexión sobre la complejidad de lo real, que incluye asimismo la cuestión de la diferencia y de las alteridades. La nueva hermenéutica ha desafiado no sólo a los discursos de la modernidad que intentaron postular un modelo de sujeto trascendente y universal, e incluso a los códigos ahistóricos y formalistas del estructuralismo, así como al socioanálisis crítico frankfurtiano que aspiró a buscar el mínimo cultural común de las reducciones por consenso o a jugar dialécticamente con el conflicto para interaccionar en los contextos de democracia cultural conforme a reglas intelectualmente respetables y políticamente correctas.

Ninguna de las anteriores estrategias discursivas se fundó, no obstante, sinceramente en la legitimidad de las diferencias ni entrevió la posibilidad de formular construcciones o campos intelectuales en los que la diversidad fuera precisamente un signo constitutivo e inevitable de la complejidad y de los valores liberales de la indeterminación (compatibles incluso, entre otras cosas, con teorías avanzadas como las del caos, hoy aplicadas como metáfora o como concepto en muchos sectores de las ciencias humanas).

³ RICOEUR, P. *Historia y narratividad*. Paidós, Barcelona, 1999, p. 215.

La asunción de las identidades, fundaba además una pauta para aproximarse hacia una episteme, más intercultural y menos etnocéntrica, que integrara y no redujera la realidad que trataba de comprender y explicar.

La nueva historia intelectual ha cuestionado los discursos tradicionales sustentados en torno al sujeto autónomo, definido apriorísticamente como actor racional y trascendente, y ha venido a afirmar la constitución empírico-social de los actores que entran en juego en la construcción de las culturas, y también de la cultura de la educación. Este giro hermenéutico no sólo ha afectado a la revisión teórica y práctica de los modos de interpretación e intervención de los académicos y los enseñantes de la educación, sino que ha conducido a la reconstrucción de los criterios historiográficos con que se recupera la memoria de los grupos humanos y de los individuos que los integran, sometidos a formas y procesos de sociabilidad cultural que han inducido *patterns* comunes pero también diferencias cognitivas en los colectivos.

El anterior giro ha afectado tanto a la historia como a la teoría de la educación. No hay teoría sin historia, como tampoco historia sin teoría, según hizo notar Marc Depaepe glosando a Kant.⁴ Toda construcción discursiva se soporta siempre en la experiencia, presente o pasada, fenomenológica o narrativa. Y la historia se suscita igualmente desde los marcos y expectativas que pauta la reflexividad. La teoría se sirve, pues, dialécticamente de los relatos que en el pasado interpretaron la realidad, así como de la cultura que conformó una determinada tradición institucional, y la historia se construye desde los interrogantes con que el tiempo presente reclama el análisis de la memoria e interpela a ésta como fuente de experiencia y conocimiento.

La razón *anamnética*, esto es, la lógica de la hermenéutica de la memoria, cumple, como ha dicho Paul Ricoeur en su reciente obra *La memoria, la historia, el olvido*, una función esencial en la construcción cívica y pública de las identidades personales y colectivas de los sujetos humanos y de los grupos con cultura (todos la tienen), y también por consiguiente en la analítica de las diferencias (cada una posee signos identitarios. La vida humana, en su irrenunciable búsqueda del sentido, se sustenta a partir de su instalación en una determinada tradición compartida, aunque esta acomodación se haga de forma crítica y desde expectativas emancipadoras.⁵ Los significados consensuados por una comunidad (la *bildung*, intersubjetivamente asumida) sirven de base a la narratividad de la memoria individual, que es el material sobre el que opera luego la hermenéutica que practican los diferentes actores, dando

⁴ DEPAEPE, M. "Some statements about the nature of the history of education", en Salimova, K. (ed.), *Why should we teach history of education?* The International Academy. Moscú, 1993, p. 31.

entrada a todo un juego de lecturas e interpretaciones diversas con que estos recrean, de modo intertextual, la tradición recibida y apropiada como patrimonio cultural en el grupo por los individuos. Este *background* es, además, por lo anteriormente indicado, un elemento constitutivo de la identidad de los sujetos y de las culturas a que estos se adscriben, al apropiarse los primeros de sus experiencias y lenguajes, y al estructurarse estas últimas en torno a los contenidos, símbolos y representaciones del recuerdo.

Ahora bien, no toda la memoria interesa en la anterior reconstrucción, sino sólo aquella que el mismo Ricoeur denomina y acota como “justa memoria”, esto es, la que, libre de tergiversaciones, dota a los sujetos y a los grupos humanos del poder de la autorreferencia identitaria y diferencial en su propia *poiesis*, y la que sirve de sustento a esa antropología de la libertad a la que se ha referido Fernando Savater en su último ensayo sobre el valor de decidir.⁶ No, por supuesto, a la memoria gestionada desde los aparatos del poder (la que manipulan los estrategas del memorialismo y los diseñadores de las llamadas políticas de memoria). Sí, claro está, a la memoria que emerge del valor de asumir el *logos* y el *ethos* de la propia cultura. Este impulso desempeñaría una función equivalente a la que comportó en su tiempo el *sapere aude* kantiano, es decir, el impulso ilustrado que anunciaba el “atrévete a saber”. Además, este atrévete a saber implica asimismo un atrévete a recordar, toda vez que el discurso del conocimiento opera siempre con los contenidos del recuerdo, que son cultura. Sí, pues, a la memoria narrativa, intersubjetiva, hermenéutica, y sí, sobre todo, a la memoria emancipadora que, al tiempo que nutre y cultiva a los actores de la escuela y de la educación, resignifica la experiencia que les nutre, y la de sus precursores, y al tiempo los libera.

Ahora bien, a esta tarea es a la que puede colaborar la historia, la nueva historia intelectual, en relación con la búsqueda del significado y del sentido de las identidades y las diferencias, así como de sus proyecciones en el mundo del conocimiento y de las representaciones y prácticas que regulan el mundo de la vida. Veamos cómo.

Educación e identidad narrativa

La memoria es experiencia, cultura, tradición. Y la escuela y todas las agencias que intervienen en la sociabilidad cultural de los sujetos y grupos humanos, nutren sus programas en el magma de su *memoranda*. Esto, que para muchos puede ser una obviedad, se ha de afirmar hoy con el énfasis de la necesidad. El silencio puede ser a

⁵ RICOEUR, P. *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta. Madrid, 2003, pp. 19 y ss.

⁶ SAVATER, F. *El valor de decidir*. Ariel, Barcelona, 2003.

veces, como ingeniosamente sugirió Jorge Luis Borges, una cortesía de la memoria. Pero el olvido, salvo que sea un arte para caminar bajo los imprescindibles apoyos de la “justa” memoria, sólo puede acreditarse si se integra en el relato como lenguaje implícito.⁷ En una civilización como la nuestra, la de la llamada sociedad-red, que es estructuralmente ahistórica, la cultura se disolvería en los flujos performativos de las mediaciones instrumentales, que sirven de soporte a la comunicación, si no fuera por el contrapunto de la afirmación de las identidades, o de los valores de la diferencia. A este riesgo está sometido diariamente el mundo de la educación en el contexto de la omnipresente globalización, de la dominancia de las lógicas tecnoperformativas y de las estrategias de poder del pensamiento único.

Manuel Castells dedicó, tal vez por las anteriores amenazas, el segundo volumen de su conocida obra *La era de la información* a estudiar el *revival* en nuestro tiempo de las identidades y diferencias, un fenómeno correlativo a la instalación de las redes que cubren la sociedad globalizada.⁸ Tales identidades, construidas con materiales de la memoria, la historia y otros atributos culturales, incluidos también los que proceden del pensamiento proyectivo en la creación o *poiesis*, son fuentes de sentido, referentes simbólicos y reales en la afirmación identitaria y diferencial de los actores sociales y los colectivos humanos. Hay en esta aparición multipolar del poder de la identidad, *versus* la lógica de lo performativo, notorios juegos de resistencia cultural, y también discursos avanzados que abocan a una prolongación de las biografías y las narratividades en los sujetos transformadores de la nueva sociedad, como señalaron acertadamente Anthony Giddens y Alain Touraine en sus trabajos acerca de la crisis de la modernidad.⁹ ¿Es esta reacción de resistencia una especie de instinto histórico, egoísta en algunos casos, imaginativo en otros, por el que las culturas buscan su sostenibilidad y su “diferencia” frente a la amenaza asimilista y globalizante, como les ocurre en su ámbito a las especies biológicas –dotadas igualmente del llamado “gen egoísta”– o a los irreversibles procesos de su extinción o desnaturalización? ¿O es una reacción conservadora, de seguridad, irracional, a los retos de la complejidad? ¿O tal vez una avanzada de progreso, un *feed-before*, que anticipa y renueva, en contacto con las fuentes, el sentido de las huellas o improntas culturales y de sus proyecciones virtuales o reales?

Todos somos necesariamente memorialistas. Incorporamos el recuerdo, o mejor dicho, la memoria interpretada (fabulada, diría Nietzsche), a nuestros modos de relación con

⁷ ESCOLANO, A. *Dictadura y Educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2003, p. 12.

⁸ CASTELLS, M. *La era de la información. El poder de la identidad*. Alianza. Madrid, 1998.

⁹ GIDDENS, A. *Las consecuencias de la modernidad*. Alianza. Madrid, 1993; TOURAINE, A. *Crítica de la modernidad*. Temas de Hoy. Madrid, 1993.

el mundo y con la cultura, que abren a los sujetos a la constitución dialéctica de su propia identidad narrativa o de su diferencia. Y ello es así porque los individuos y las culturas se construyen desde los deseos, pero sólo adquieren sentido al entrar en relación con el *ethos* estructurante de la memoria.¹⁰ Más aún, la educación, como señaló Hanna Arendt, fue siempre testamentaria, toda vez que hubo de recurrir cíclicamente a la memoria para abrirse, por vía hermenéutica, a las raíces o genealogía de la cultura que transmite y en la que se inserta, así como para dotar a los sujetos de la identidad narrativa que les otorga la tradición.¹¹

Recuperar el recuerdo es narrar, y la narratividad, como hemos subrayado al principio, no es sólo una actividad intelectual o resultado de esta función, sino un atributo ontológico constitutivo de la condición humana y una característica esencial que teje las redes culturales, en que los sujetos y los grupos se socializan y construyen sus imaginarios. Narrar es pues un imperativo para la definición de las identidades y para el diálogo entre las diferencias subjetivas y culturales, esto es, para el mestizaje entre estas diversidades. Desde la perspectiva de la comunicación, las democracias de nuestro tiempo, como ha visto certeramente Angeles Galino, han de trascender el nivel de la cultura de la tolerancia en busca de formas de convivencia compartida, y esto sólo es posible mediante la intercomunicación de las identidades, en el marco de una sociedad abierta y compleja que asuma el valor del mestizaje y neutralice los riesgos del casticismo, y advierta y controle las metamorfosis del racismo.¹²

La historiografía y el borrador del sujeto

Durante el ciclo, ya secular, que transcurre entre la incorporación de la historia a los programas de formación de docentes, la historiografía pedagógica ha estado dominada por dos obsesiones que la alejaron de los intereses empíricos de los destinatarios “naturales” del conocimiento sobre el mundo de la educación –los sujetos escolarizados y sus educadores, sobre todo– y de la cultura asociada a este ámbito. Estas dos obsesiones fundaron una determinada epistemología, tributaria en buena medida de los enfoques idealista y positivista que dominaron las construcciones historiográficas de la época.

¹⁰ ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, J.M. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Tirant lo Blanch. Valencia, España, 2002.

¹¹ ARENDT, H. *¿Qué es la política?* Paidós, Barcelona, 1997.

¹² GALINO, A. “Vivencias y datos para la reflexión”. Centenario de los estudios de pedagogía en la Universidad. En prensa, cortesía de la autora. Madrid, 2004.

Una de estas orientaciones, la idealista, estuvo centrada en la configuración de una historia de las ideas y de los discursos teóricos acerca de la educación. Esta corriente se sustentaba en la falaz creencia de que el *logos* inventaba la realidad, y de que las teorías acerca de la formación del hombre, dotadas de una lógica interna estructurante, determinaban la subjetividad de los actores que intervenían en los procesos educativos, subjetividad que se definía además como un modelo trascendental a priori. La identidad del sujeto, en este paradigma, vendría predeterminada, por tanto, en el mismo discurso histórico-teórico que fundamentaba toda la teoría pedagógica y la misma acción formativa. La meta de esta orientación era acomodar los sujetos a ese *logos* que funcionaba como un universal normativo. Las diferencias, desde esta estrategia discursiva, serán patologías empíricas condenadas a la anomia o la marginalidad, o realidades susceptibles de acomodación disciplinada a las coacciones civilizatorias que la sociedad creaba como dispositivos para garantizar la cohesión.

La otra tendencia, la positivista, redujo la historia de la educación al análisis y la crónica de los hechos en que se objetivó el desarrollo institucional de los sistemas educativos nacionales, revestida a veces con discursos sociologizantes legitimadores de los relatos que idearon los grupos de poder dominantes. Tales discursos podían ser el correlato de las ideas de progreso, de libertad, de nación o de cultura sustentadas como valores universales. En esta versión, la historia de la educación adoptó un sesgo historizante, y casi siempre también ideológico, que dio cuenta, sobre todo, de los datos y de las estructuras que configuraron la escuela como una organización dotada de ciertas reglas de gobernabilidad al servicio disciplinario de los gendarmes del sistema. Los actores empíricos de la escuela, es decir, los sujetos reales, diferentes en su corporeidad y en su sociabilidad o experiencia cultural, sólo se contemplarían, como desveló Michel Foucault, como cuerpos dóciles y útiles a normalizar bajo códigos aparentemente neutros, esto es, como una especie de “sujetos implícitos”, también predeterminados en las tramas discursivas y micropolíticas, acomodadas, para domesticar las diferencias en la lógica de las “coacciones civilizatorias” de las que habló Norbert Elias, una de las cuales había sido justamente la educación.¹³

Más adelante, en las décadas centrales del último siglo, los estructuralismos que informaron las construcciones intelectuales de posguerra, presos aún de la falacia epistémica del formalismo teórico, reforzaron de otro modo, pero con efectos igualmente deconstructores, la crisis del sujeto. El estructuralismo analizó bien las relaciones e interdependencias entre los hechos y sus variables, pero no abordó la cuestión de las identidades o de las significaciones culturales y personales de las diferencias. Abocado

¹³ ELIAS, N. *El proceso de la civilización*. FCE. México, 1987.

a la muerte del hombre, del sujeto y de su historia se limitó a establecer la sintaxis de los lenguajes en que se manifestaban los elementos que conformaban una estructura, sin profundizar en su semántica, y menos aún en las diversidades implícitas en los sistemas socioculturales. Sus análisis y proposiciones situaron bien a los actores, y hasta establecieron las relaciones de estos en las estructuras sistémicas en que se objetivaron las representaciones culturales. Sin embargo, no pudieron interpretar las orientaciones de sentido, con sus sesgos diferenciales e identitarios, que las culturas y los sujetos comportaban.

En todos los discursos anteriores el sujeto quedaba disuelto, borrado. O bien se definía como un *a priori* trascendental, o se predeterminaba como individuo a controlar y normalizar, o se subsumía en las estructuras sistémicas o en los consensos de las construcciones que idearon las modernas ciencias humanas y la filosofía.

Dos reacciones críticas

Frente a los anteriores planteamientos se alzaron pronto dos voces críticas que iban a plantear la necesidad de estimular un giro conceptual y práctico en la investigación histórica y fenomenológica:

- a. La de los posestructuralistas, que intentó romper con el mecanicismo de las descripciones sistémico-formales e indujo a la construcción de la gramática de la diferencia *versus* la lógica de la identidad sin contradicción. El posestructuralismo se abocó después a nuevos formalismos al afirmar las diferencias, una vez emancipadas de la ley del sentido, como lenguajes múltiples pero dentro de un texto, en una especie de estrategia de reenvíos significantes o resignificantes *ad infinitum*. Esta era la lógica de la gramatología derridiana de la *différance*.
- b. La de los hermenéuticos, que reivindicaron el valor de la memoria y el lenguaje en cuanto contenidos constituyentes del logos narrativo abierto a la interpretación intersubjetiva como propedéutica para la búsqueda del sentido de la cultura y de las identidades diferenciales. La hermenéutica trataría de descodificar el sentido de los textos por medio de la comprensión de las significaciones que pudieron dar a estos los sujetos de la historia que los crearon o los intelectuales que al leerlos los interpretaban. A diferencia de los lectores derridianos, que negaban la posibilidad de un sentido originario en las huellas del texto, y que sostenían que la lectura era una nueva escritura, los hermenéuticos confiaron en el primigenio sentido ontológico y semántico del texto que sometían a examen, y trataron de buscar su interpretación virtual o real, y otras vías de aproximarse a las

significaciones mediante la retórica de las metáforas y de otras formas de lingüística.

La revisión del estructuralismo que llevaron a cabo los posestructuralismos conectaba con los primeros discursos de la posmodernidad que enfatizaron la fragmentación de los discursos y de los lazos sociales que cohesionaron en el pasado a las instituciones. Al mismo tiempo, el giro deconstruccionista que acompañó al posmodernismo vino a afirmar, entre otras cosas, el sentido de las “diferencias” y el valor del pluralismo cultural.¹⁴ La arqueología del conocimiento evidenciaba que los conceptos y los hechos recuperados por la investigación histórica, y transmitidos por las instituciones pedagógicas en los programas de enseñanza, eran construcciones culturales. Desde esta perspectiva, la historiografía idealista, y la positivista se veían como construcciones históricas, es decir, como productos de las culturas que las crearon y de los tiempos en que circularon.

Jacques Derrida, desde la crítica posestructural, desvelaba, con otra óptica, las trampas en que había caído el estructuralismo, preso aún de las interdependencias discurso-lenguaje y razón-realidad, y afirmaba, frente a la lógica de la identidad unívoca, la diversificación cambiante de los significados de la palabra y el sentido diseminado en el espacio y en el tiempo de la *différance*. El historiador, en esta nueva estrategia semiótica, tendría que deconstruir los lenguajes para elucidar en los complejos discursivos de las formas comunicativas, las diferencias significadas. Esta deconstrucción no era en realidad un simple método, sino una nueva gramática o gramatología, nombre con el que el conocido filósofo acuñó a la nueva ciencia de la escritura, para examinar la diseminación del sentido, así como para interpretar todo un mundo de significaciones que no se dejaba reducir a una sola identidad.¹⁵ Algo parecido, aunque en una perspectiva más formal, a lo que plantearía después la metáfora viva de Paul Ricoeur, enraizada en otra tradición, la hermenéutica.

En la comprensión hermenéutica gadameriana la perspectiva cambia: leer es oír, escuchar el buscado sentido del texto e interiorizarlo, una vez desvelado o puesto de manifiesto. Interpretar sería, en esta propuesta, abordar en diálogo intersubjetivo las posibles lecturas de la memoria que el texto guarda. El lenguaje, como había dicho Heidegger, es la casa del ser, y por eso, la verdad, según reiteró Gadamer, siempre habitaba en un universo lingüístico que había que descodificar interpretando los textos

¹⁴ ESCOLANO, A. “Posmodernity or high modernity? Emerging approaches the new history of education”, en *Pedagógica Histórica*, XXXII-12. S.e., s.l., 1996.

¹⁵ DERRIDA, J. *L'écriture et la différence*. Seuil. Paris, 1967.

mediante lecturas divergentes, compatibles con la diferencia.¹⁶ El hermenauta, pues, privilegia el mensaje inscrito como sentido virtual en estos textos, a los que atribuye una polisemia semántica que los diversos sujetos ponen en juego en la interpretación del significado. Ello transforma a los actores en sujetos reales participantes en la investigación del sentido.

En la logística de Derrida, leer es volver a escribir (no escuchar), esto es, producir otro texto inductor de una polisemia indefinida o diseminada, en cuya dialéctica ningún sentido puede constituirse en centro porque la nueva escritura excede el *logos* y no reconoce jerarquía alguna. Los sujetos aquí se transforman en actores de las representaciones a que da origen la nueva gramatología. A esta “deriva”, abierta a múltiples diferencias, es sin embargo a la que Umberto Eco pondría determinados condicionamientos y reparos, afirmando los límites a que ha de estar sujeta en cualquier caso toda semiosis, es decir, los marcos a los que toda interpretación ha de atender, si no ha de abocarse a un deconstruccionismo descontrolado y artificioso.¹⁷

Ahora bien, retomar la diferencia, esto es, lo que no se reduce al discurso normalizador de la razón, era volver al sujeto individual o colectivo, diferente en cada caso y situación, y a la posibilidad de reconocer identidades múltiples. Suponía también asumir sectores de la realidad y del saber que en el discurso tradicional y en las prácticas intelectuales convencionales habían quedado marginados o excluidos. Esta es la revolución que llevó a cabo precisamente Michel Foucault con sus historias sobre el cuerpo, la sexualidad, la locura, la prisión... Y estas nuevas diferencias generaban, claro está, nuevas identidades. Las “aventuras de la diferencia” fundaban, pues, nuevas genealogías, nuevos sujetos y nuevos campos y modos de historización que evocaban a Nietzsche, en lo que comportaban de crítica a la racionalidad ilustrada y uniformista y a la ideología liberal-burguesa, las generadoras y sostenedoras en rigor de los mitos de la modernidad y el progreso, que exaltaron los historiadores idealistas y positivistas. Ello daría pie a importantes cambios en los juegos retóricos del lenguaje y de la escritura y a nuevos ensayos reconstructivos, arqueológicos y genealógicos, del sí mismo y de los otros sujetos, esto es, a una nueva epistemología de la historia educativa y del discurso sobre las identidades. Hoy, como ha señalado el conocido Gianni Vattimo, el temor al conflicto y el miedo al desencuentro está llevando, entre otras cosas, a la supresión de los símbolos de las culturas, y consecuentemente al vacío, esto es, a la escenificación de espacios multiculturales desiertos que neutralizan diversidades y

¹⁶ GADAMER, H. *Verdad y método*. Sígueme. Salamanca, España, 1977

¹⁷ ECO, U. *Los límites de la interpretación*. Lumen. Barcelona, 2000.

anulan en sus prácticas el valor creativo de la diferencia.¹⁸ En estos escenarios, nacidos de la llamada cultura simulacro que denunció hace tiempo Baudrillard, circularían las identidades desnaturalizadas.¹⁹ Tal actitud, que en el fondo renuncia al diálogo entre los sujetos y las culturas diferentes, está abocando, por otro lado, a la trágica consecuencia de que la única forma de disentir públicamente sea el terrorismo.

El posestructuralismo ha tenido sin duda el valor de cuestionar el normativismo de la razón, pero no ha escapado, en otro plano de análisis, a lo que Richard Rorty llamó la “cárcel del lenguaje”, y tampoco a un cierto estilo discursivo ambiguo que abocaba inexorablemente, al igual que los modelos intelectuales que criticaba, a la construcción de sujetos teóricos y abstractos, dotados, sí, de signos diferenciales, pero desencarnados en el laberinto de las complejas redes textuales que eluden su proyección empírica en una perspectiva más pragmática y social. Al traducir sus hallazgos a texto y escritura, las identidades emergentes en el universo de las diferencias quedarían presas de las categorías formales inherentes a estas mediaciones, que son igualmente ahistóricas. Mas no toda práctica, ni todo discurso, se puede reducir a texto, como han denunciado los representantes de la nueva historia cultural.²⁰

El sujeto y la diferencia en clave hermenéutica

Bajo las anteriores perspectivas, ya incluso desde la modernidad, pero también en los análisis posmodernos, los actores educativos –es decir, los sujetos de la educación y de su historia– fueron desposeídos, pues, de sus propias identidades reales, esto es, de sus subjetividades o diferencias, quedando sometidos a los dictados de la lógica estructural y estructurante de los discursos. Las construcciones y representaciones tradicionales y modernas inventaron un sujeto educando a priori, trascendental, de traza uniforme, que se constituyó en una pauta a ser reproducida por las teorías, las prácticas y las normas. Se inventó así un sujeto formateado, predeterminado conforme a los presupuestos e intereses de los modelos conceptuales y políticos dominantes. Luego, el posestructuralismo y el giro lingüístico, aunque deconstruyeron los cánones uniformadores de los planteamientos normalizadores, se abocaron a la metamorfosis de los sujetos de la diferencia, en actores que circulaban en los textos, visibles tal vez para analizar, y hasta para plasmar en modelos de fácil inteligencia, pero igualmente irreales en su artificiosa representación formal.

¹⁸ VATTIMO, G. “La ética de Europa está bajo mínimos”. *El Cultural*, del 5/02/2004, s.l. p. 6.

¹⁹ BAUDRILLARD, S.d., 1978.

²⁰ CHARTIER, R. *El mundo como representación*. Gedisa. Barcelona, 2000, p. 125.

Sólo entonces, la historia real de estos sujetos podía encarnar con pragmatismo aquellas diferencias develadas por la deconstrucción o la genealogía posestructurales. Y esta nueva vía la abrió precisamente la perspectiva hermenéutica con su postulación de la memoria como sustrato narrativo esencial, real y cultural, del sentido de toda identidad individual o colectiva. Tal replanteamiento remitía obligadamente a una revisión de gran parte de la historiografía que se venía practicando desde hace tiempo en los círculos académicos e intelectuales, acreditada por la modernidad de sus métodos, pero insuficiente para responder a las exigencias de la nueva epistemología social.

Las dos últimas décadas han venido desarrollando no sólo una crítica al formalismo e ideologización de la vieja y moderna historiografía, sino nuevas propuestas que comportan un claro *revival* del sujeto y de la experiencia, como variables esenciales para la comprensión e interpretación de lo que se ha venido a denominar como la cultura de la escuela, entendida ésta como el conjunto de prácticas, discursos y normas que crean los actores y que circulan como significados compartidos entre los sujetos que intervienen en la educación institucional. Desde los planteamientos de la nueva historia cultural de la educación se postula una atención prioritaria al estudio de los comportamientos de estos actores que inventan, representan, utilizan, transmiten e interpretan la cultura escolar; así como de los contextos en los que se generan las prácticas pedagógicas y de los códigos discursivos implícitos, en los que los sujetos de las situaciones formativas se apropian de tales construcciones.²¹

Al referirse a los sujetos se alude al mismo tiempo a los actores individuales que intervienen en estas culturas –los educandos y los enseñantes, principalmente– y a los colectivos o grupos que se configuran como comunidades hermenéuticas y de acción, en cuyo seno se crean y circulan las producciones, memorias y narrativas en que se ha venido objetivando la cultura de la educación. Entre estos relatos están también las propias historias de vida de los actores que, al reconstruirse, van descubriendo de forma progresiva, como ha destacado Marco Righetti, un saber abierto que se aproxima a una más adecuada comprensión del mundo y del tiempo.²²

Tras haber examinado el mundo de la escuela como soporte de un discurso o de una normatividad exteriores, o como representación de una estructura teórica o social también extrínseca, los historiadores de la educación, como anota Antonio Nóvoa, necesitan ver ahora esta realidad como experiencia, y ello comporta necesariamente

²¹ ESCOLANO, A. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2000.

²² RIGHETTI, M. “Compllessità, soggettività, diversità...”, en Gramigna y Escolano, (eds.) *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale*. Franco Angeli. Milán, 2004.

una nueva epistemología –la epistemología social de la que habla Thomas Potkewitz– que atienda a las representaciones e interpretaciones de los significados que la cultura de la escuela pueden tener, o haber tenido, en cada persona y en cada contexto histórico-social, es decir, en cada diferencia.²³

La llamada historia social de la educación, que renovó los temas y los métodos de hacer historia en las pasadas décadas, ya abordó nuevas perspectivas de análisis que tenían en cuenta los comportamientos de los individuos y los condicionamientos de los entornos del mundo de la educación, pero la nueva historia intelectual, nacida a partir del impacto del giro lingüístico y de otras tendencias posestructurales, así como de las corrientes etnometodológicas y hermenéuticas, e incluso de las posmodernas, ha planteado con más precisión, y al mismo tiempo con más complejidad, la necesidad de estudiar las prácticas y los discursos que constituyen un “campo intelectual” bien delimitado en torno a la cultura o las culturas de la escolarización. Este cambio puede suponer en realidad un verdadero giro paradigmático, como ha visto Angeles Galino, en una disciplina sujeta hoy a importantes procesos de reconstrucción.²⁴

En un reciente ensayo, el teórico español de la historia Miguel Ángel Cabrera ha puesto bien en claro las consecuencias de este giro, que no solamente afecta al rechazo del sujeto racional autónomo, sino que cuestiona también el supuesto materialista que afirmaba que la realidad social era una estructura objetiva. En la nueva epistemología se sostiene, en cambio, el papel activo del sujeto, de cada sujeto diferente, en la creación y apropiación de la cultura y el carácter intersubjetivo de ésta, como conjunto de significaciones acordadas. Los actores o sujetos no sólo experimentarían el mundo en el que se relacionan y actúan, o tomarían conciencia de él, sino que lo construirían con significados consensuados en protocolos lingüísticos igualmente compartidos por la comunidad en que circulan.²⁵ La diferencia sería en este sentido una fuente de construcción de la misma historia, y no sólo un objeto de estudio.

En los años 1979 y 1980, como es bien conocido, Lawrence Stone y Eric Hobsbawm, dieron a luz un escrito con el mismo título: *The revival of narrative*.²⁶ En estos trabajos se comenzaron a cuestionar las tradiciones científicas compartidas entonces por la

²³ NOVOA, A. “El pasta de l’educació: la construcció de noves histories”. *Temps d’educació*, No. 15, s.l., 1966; POTKEWITZ, Th S. et al. (eds.) *Historia cultural y educación*. Pomares. Barcelona, 2003.

²⁴ GALINO, op. cit.

²⁵ CABRERA, *Historia, lenguaje y teoría de la soiedad*. Cátedra. Madrid, 2001.

²⁶ STONE, L. “The revival of narrative: reflections on a new old history”. *Past and Present*. S.l., s.e., 1979-1980; HOBBSAWM, E. “The revival of narrative. Some comments”. *Past and Present*. S.e., s.l., 1979-1980.

historia académica instalada. Al mismo tiempo, estos dos prestigiosos historiadores hicieron notar cómo iban emergiendo en las prácticas y en los discursos historiográficos de aquella época, cambios destacables que iban a promover un verdadero “giro” en los modos de hacer y de leer la historia que habían estado vigentes hasta entonces. La vuelta de la narratividad suponía también el retorno del sujeto como protagonista y actor de la historia, o lo que es lo mismo, la recuperación de las identidades y de las diferencias.

Nuevas temáticas

Entre las innovaciones inducidas por el giro paradigmático de la teoría y la historiografía, y en lo que afecta al núcleo temático de las diferencias-alteridades que aquí se examina, se deberían destacar al menos cuatro líneas de tendencia en las últimas prácticas de investigación que tratan de formalizar el nuevo campo intelectual de la educación y de su historia, que seguidamente comentamos:

- a. La recuperación de lo biográfico como componente esencial del hecho y del texto histórico. Cada historia de vida funda una diferencia. Esta innovación instalaba de nuevo al sujeto en el centro de la explicación. De la prioridad dada anteriormente a las estructuras y procesos generales de las construcciones sociohistóricas, se vira ahora hacia el interés por el conocimiento del papel de los actores. Ello comporta, además, el reconocimiento de un estatuto historiográfico a las diferencias de género, etnia, clase y cultura, en cuanto éstas afectan a la constitución real de las subjetividades, con sus implicaciones en la definición de cada identidad o diferencia.
- b. El nuevo énfasis puesto en la fenomenología, es decir, en los hechos y en las prácticas. Frente a la atención prestada anteriormente a las ideas y a las normas, la nueva historia centrará su interés en el conocimiento de los códigos empíricos de las culturas, y de las relaciones de éstas con el mundo de la vida que las contextualiza. Los enfoques microhistóricos y de la epistemología social han venido a poner en valor, dentro de esta orientación, todo el mundo de la experiencia de los actores, las instituciones o la misma vida.
- c. La creciente valorización de lo etnográfico como componente esencial de las culturas empíricas. Desde esta perspectiva cobran un renovado interés los objetos, los símbolos y las conductas de los sujetos que inventan y utilizan una cultura. Este giro no sólo afecta a la llamada historia material, sino a los enfoques antropológico-culturales que conciben la cultura como un conjunto de prácticas y

simbolizaciones compartidas. En educación, la etnohistoria de la escuela y de otros modos de formación es hoy una tendencia muy consolidada.

- d. El auge de la narratividad, con el correspondiente énfasis en el uso de egodocumentos y su tratamiento hermenéutico. Esta línea ha modificado el oficio del historiador y del teórico de la pedagogía, apegado hasta hace poco a actitudes y estilos cognitivos excesivamente “cientistas”. También ha afirmado la historia y la teoría como disciplinas narrativas, sujetas en parte, en sus formas de expresión, a géneros literarios y a reglas retóricas que han transformado la síntesis en una modalidad de relato.

Pudiera parecer, en algún sentido, que estos cambios de orientación en las formas de hacer historia y de teorizar acerca de la educación, mostraran una cierta reacción arcaizante en una disciplina bien modernizada, toda vez que la pretendida historia científica y la filosofía de las décadas anteriores trató justamente de eludir el individuo, el acontecimiento y el relato, así como de trascenderlo mediante la consideración de lo colectivo, lo estructural y lo explicativo, cuyos registros y estilos se consideraban más rigurosos y formalizados. Sin embargo, el giro hay que interpretarlo como respuesta al agotamiento de los enfoques estructuralistas y como afirmación de una nueva epistemología pragmática que ha incidido en la revisión de todo el campo de las ciencias humanas y sociales, y no sólo de la historia y de la teoría de la educación.

Historia, teoría, práctica

En otro orden de cosas, y retomando el planteamiento que hicimos al comienzo de este trabajo acerca de las relaciones entre la investigación histórica, la especulación y la acción, hay que subrayar que todo este giro epistémico ha contribuido a reconfigurar las relaciones entre la historia, las teorías y las prácticas sociales. En el caso de la educación, los estudios sobre la cultura escolar, histórica o actual, han recuperado la centralidad de los sujetos como actores fundamentales de las prácticas pedagógicas y de los discursos implícitos en estas formas de acción. Al mismo tiempo, estos enfoques han otorgado una mayor funcionalidad de la investigación histórico-educativa respecto a la cultura de los enseñantes, lo que está suscitando nuevas demandas explicativas en relación con los programas de innovación y reforma de la escuela.

Una reciente experiencia académica ejemplifica bien estas nuevas relaciones entre la teoría, la práctica y la historia en los programas de análisis y cambio en la enseñanza. El Seminario sobre *Qualitative Classroom Research* (QCR), desarrollado por la Fundación Spencer, en Oaxtepec (México) en 2002, partía de una pregunta esencial a

todas las situaciones educativas reales, presentes o pasadas: *what in the world happens in classrooms?*.²⁷ El planteamiento del seminario se abocaba a adoptar el aula –lo que en ella ocurre o ha ocurrido, las prácticas del cotidiano escolar– como el núcleo central de las investigaciones, necesariamente interdisciplinarias, que debían conducir a un conocimiento más realista de los complejos procesos que se operan en el interior de las instituciones docentes ordinarias y en los ciclos de aplicación de las reformas. Este trabajo apuntaba también a la verificación de la existencia, en el mundo de la práctica y de sus discursos, de una cultura de la escuela con identidad propia, que no era, como los análisis sociologizantes del pasado habían querido mostrar, una simple réplica de las pautas culturales externas a ella, sino creación de comportamientos y tecnologías que codificaron los actores que se desempeñaron en las aulas. Estos sujetos también adquirieron su identidad profesional al internalizar los conceptos, las imágenes y los modos operativos de esta cultura, transmitidos en parte por la memoria societaria en la que ellos se instalaron en cada momento histórico.

La encuesta incorporaba, junto a los abordajes psicodidácticos, pedagógicos, sociológicos y antropológicos, las perspectivas histórica y comparada. El conocimiento no sólo de las tradiciones, sino también de la genealogía de las prácticas y tecnologías que aporta la etnohistoria, introducía una perspectiva “cultural” en el estudio de las aulas como escenarios en los que los actores inventan, representan, usan y transforman los modos de enseñanza. Complementariamente, los análisis comparados sobre diferentes medios descubrían la existencia de *patterns* universales, y de otros diferenciales, esto es, de estructuras y formas culturales, invariantes o variables, que dan contenido y organización a las culturas de la escolarización. Estos enfoques constituyen, además, una vía importante para conocer los procesos de influencia que se han dado en el tiempo y en el espacio en la construcción de esta cultura de la escuela. Ian Grosvenor y Kate Rousmaniere ejemplificaron, desde una aproximación etnográfica al estudio histórico de la escuela, cómo las mismas fuentes materiales de la enseñanza en el pasado –objetos, imágenes, arquitecturas y elementos del equipamiento de las aulas– podían constituir focos para examinar las creaciones y cambios en las reformas que se introdujeron en las clases. Estos elementos contribuyeron sin duda a perfilar las identidades de los sujetos y de sus culturas, y por tanto también las diferencias.

Es éste, pues, un buen ejemplo para mostrar cómo la investigación histórica puede contribuir a explicar con perspectiva temporal la constitución de las identidades o diferencias culturales en el ámbito de la práctica educativa y de la reflexividad teórica,

²⁷ CANDELA, *et. alt* (coord.) “What in the world happens in classrooms? Qualitative classroom Research”, *Seminar Papers*. Spencer Foundation. México, 2002, en prensa.

así como la configuración de sus continuidades, metamorfosis y rupturas. También sirve para justificar cómo los tratamientos pluridisciplinarios de las cuestiones pedagógicas, incluidos los aportes históricos, permiten enriquecer los discursos y los programas de enseñanza, es decir, aproximar los enfoques historiográficos, teóricos y prácticos.

La nueva historia sociocultural de la educación, además de contribuir a explicar y comprender la génesis y evolución de las estructuras en las que se forman los sujetos, así como de los códigos curriculares y las mediaciones instrumentales de lo que algunos han denominado la “gramática de la escuela”,²⁸ está ayudando a perfilar la identidad de los dos principales sujetos que intervienen en las tramas de la educación: el alumno y el enseñante.

De un lado, reconstruye el proceso histórico que ha llevado a la metamorfosis del niño en escolar. La categoría alumno, y sobre todo el escolar como realidad factual, son construcciones culturales. La escolarización universal, que ha cumplido su programa en un desarrollo histórico plurisecular, ha transformado la condición de la infancia para dar paso a la de alumno como un nuevo sujeto con atributos específicos de identidad. El tiempo de escuela ha afectado a la misma identidad del sujeto, que en el lenguaje cultural, y también en el coloquial, se define como alumno, no como niño. La infancia de nuestro tiempo se ha configurado como el resultado de la atribución de espacios y tiempos a los sujetos escolarizados. Por eso, si tuviéramos que definir hoy el estatuto que corresponde a un menor en nuestra sociedad, es muy probable que recurriéramos al grado que ocupa en el *cursus scholae*, o sea, en el currículum. El orden del tiempo académico ha llegado así a determinar el cómputo de la vida infantil y a generar un determinado tipo de arquitectura, la escolar, basado justamente en las distribuciones que introduce la escala de las edades. En este sentido, conviene subrayar que la cultura de la escuela, aunque está sin duda condicionada por los modos y usos sociales externos a ella, también está influyendo en la estructuración de algunos patrones de cultura.²⁹

El otro sujeto central de esta cultura es el enseñante, que igualmente, como individuo y como miembro de una corporación, es una construcción sociohistórica, es decir, el resultado de todo un conjunto de procesos culturales que han llegado a configurar una tradición profesional, la asociada al oficio de docente. La memoria de la escuela, y sobre todo la de las prácticas pedagógicas inventadas y transmitidas por los profesores,

²⁸ TYACK, D. y L. CUBAN. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE. México, 2001, 2ª. ed.

²⁹ ESCOLANO, *op. cit.*, 2000.

se ha constituido en una cultura y un *ethos* que otorgan identidad al oficio de enseñante, y por tanto también a los sujetos que se apropian de sus contenidos y usos. Esta cultura empírica garantiza el *habitus* institucional y la cohesión del grupo, esto es, la socialización de los sujetos afectados en torno a pautas compartidas, y hasta ofrece resistencia a la presión de otras culturas exteriores a la escuela que también inciden sobre ella, como ocurre en el caso de los componentes normativos y teóricos de la educación. Esta resistencia es precisamente la prueba del poder de la identidad y justifica la afirmación de las subjetividades en la construcción teórica y práctica de los procesos educativos.

Los dos actores, pues, del mundo escolar, los alumnos y los docentes, han sido reafirmados tras el giro paradigmático de la teoría y la historia cultural de la enseñanza. Ellos constituyen los ejes dinámicos que configuran esta cultura de la escuela como campo intelectual. Los sujetos son quienes crean y gestionan el currículum, y hasta inventan y acreditan las disciplinas que lo componen. También son ellos quienes construyen los métodos y utilizan los instrumentos que dotan a las escuelas de un utilaje. La etnografía les atribuye la invención y el uso de las tecnologías vernáculas adscritas al funcionamiento de las instituciones. Y la microhistoria compone representaciones en las que los actores de la educación formal ponen en escena las reglas y los códigos en que se objetiva la cultura empírica de la escuela, la que podría ser observada si practicáramos miradas hacia el campo de lo real, o ensayáramos lecturas de los textos en que se expresa con estrategias deconstructivas, transgresoras y hermenéuticas. Esta orientación, además de recuperar a los sujetos y de situarlos en el centro del mundo de la acción, está propiciando el deseable acercamiento entre las culturas empíricas, teóricas y normativas de la educación, al tiempo que contribuye a otorgar identidad a los discursos y a las prácticas que gobiernan la vida de la escuela.

El hallazgo de la identidad del sujeto por vía hermenéutica, esto es, por la interpretación de los lenguajes –no sólo de las palabras, sino también de las imágenes, de los objetos, de los gestos y de los comportamientos– implica la reconstrucción de la memoria, pero ésta, al mismo tiempo que se hace presente en la narratividad, se proyecta sobre las relaciones de presente e incluso se abre a las expectativas del futuro. Desde esta perspectiva, la identidad narrativa de los dos actores –el alumno y el enseñante– se constituiría en el impulso dialógico que construye la cultura escolar. La práctica hermenéutica, como han mostrado los ensayos dirigidos por Antonio Valleriani, inspirados en los discursos y métodos de Paul Ricoeur, supone una acción coimplicativa que pone en interacción a las dos subjetividades que construyen los actos pedagógicos.³⁰ Esta interacción, como sugiere Joaquín Esteban,

favorece la fusión de horizontes y la comprensión, dando origen a un tercer discurso narrativo, tácito o expreso, que se proyectaría en la nueva síntesis de la cultura de la escuela.³¹ Además, la hermenéutica es, según subraya Anita Gramigna, una *praxis* democrática,³² y esta constitución solidaria no sólo legitima, sino también otorga seguridad y cohesión social a las relaciones de comunicación que se establecen entre los sujetos implicados en la situación pedagógica.

Bibliografía

- ARENDDT, H. *¿Qué es la política?* Paidós. Barcelona, 1997.
- BRUNER, J. S. *La educación puerta de la cultura*. Visor. Madrid, 1997.
- CABRERA, M. A. *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid, Cátedra, 2001.
- CANDELA, A. et al. (comp.): "What in the world happens in classrooms? Qualitative Classroom Research", en *Seminar Papers*. Spencer Foundation. México, 2002, en prensa.
- CASTELLS, M. *La era de la información. El poder de la identidad*. Alianza. Madrid, 1998.
- CUBAN, L. *How teachers taught: constancy and change in American Classroom, 1880-1990*. Teacher College Press. Nueva York, 1993.
- CHARTIER, R. *El mundo como representación*. Gedisa. Barcelona, 1992.
- *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa. Barcelona, 2000.
- DEPAEPE, M. "Some statements about the nature of the History of Education", en SALIMOVA, K. (ed.), *Why should we teach History of Education?* The International Academy. Moscú, 1993, pp. 31-36.
- DERRIDA, J. *L'écriture et la différence*. Senil. Paris, 1967.
- DIAZ, M. "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid, 1995, pp. 331-361.
- ECO, U. *Los límites de la interpretación*. Lumen. Barcelona, 2000.
- ELIAS, N. *El proceso de la civilización*. FCE. México, 1987.
- ESCOLANO, A. "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación MEC*, Núm. Extra. S.l., 2000, pp. 201-218.
- "Postmodernity or High Modernity? Emerging approaches the New History of Education", *Pedagogica Historica*, vol. XXXII-12. S. l., 1996, pp. 325-341.
- "Sobre la construcción hermenéutica de la memoria y la esperanza", en C. KAUFMAN, *Dictadura y Educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2003, pp. 11-20.
- *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2000.
- ESCOLANO, A. y HERNANDEZ, J. M. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Tirant lo Blanch. Valencia, España, 2002.
- ESTEBAN, J. *Memoria, hermenéutica y educación*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2002.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. "La historia de la educación ante la segunda Ilustración", en FERRAZ, M. (ed.), *La historia de la educación hoy*. Biblioteca Nueva. Madrid, en prensa.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar. Siglo XXI*. Madrid, 1975.
- GADAMER, H: G. *La educación es educarse*. Paidós. Barcelona, 2000.
- *Verdad y Método*. Sígueme, vol. 1. Salamanca, España, 1977.
- GALINO, A. "Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad". Madrid, 2004, en prensa, cortesía de la autora.

³⁰ VALLERIANI, A. *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica retorica ed estetica nell'insegnamento*. Andrómeda. Teramo, Italia, 1995.

³¹ ESTEBAN, J. *Memoria, hermenéutica y educación*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2002.

³² GRAMIGNA y Escolano, *op. cit.*

- GIDDENS, A. *Las consecuencias de la modernidad*. Alianza. Madrid, 1993.
- GRAMIGNA, A. y ESCOLANO, A. (eds): *Formazione e Interpretazione. Itinerari ermeneutici nella Pedagogia Sociale*. Franco Angeli. Milano, Italia, 2004.
- GROSVENOR, I., et alt. (eds), *Silences and Images*. Peter Lang. Nueva York, 1999.
- HOBSBAWM, E. “The revival o narrative. Some comments”, en *Past and Present*, s. 1., 1979- 1980.
- NOVOA, A. “El passat de l’educació: la construcció de noves histories”, *Temps d’educació*. S. e., s. 1., 15 (1996) 245-279.
- POTKEWITZ, Th. S. & alt. (eds). *Historia cultural y educación*. Pomares. Barcelona, 2003.
- RICOEUR, P. *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta. Madrid, 2003.
- *Historia y narratividad*. Paidós. Barcelona, 1999.
- RIGHETTI, M. “Complexità, soggetività, diversità...”, en Gramigna A. Escolano, *op. cit.*
- RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. FCE. México, 1997.
- SAVATER, F. *El valor de decidir*. Ariel. Barcelona, 2003.
- STONE, L. “The revival o narrative: reflections on a new old history”, en *Past and Present*, s. 1., 1979-1980.
- TOURAINÉ, A. *Crítica de la Modernidad* Temas de Hoy. Madrid, 1993.
- TYACK, D. & CUBAN, L. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE. México, 2001, 2ª ed.
- VALLERIANI, A. *Verso l’oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell’insegnamento*. Andrómeda. Teramo, Italia, 1995.
- VATTIMO, G. *La aventuras de la diferencia*. Península. Barcelona, 1986.
- “La ética de Europa está bajo mínimos”. *El Cultural*, 5.02.2004, pp. 6-7.