

BIBLIOGRAFIA

UN VIEJO E INEDITO MANUAL PARA MAESTROS (*)

JULIA VARELA (**)

El Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, siguiendo una acreditada política destinada a ilustrar la historia de la educación en España a través de sus textos, acaba de publicar, quizá en una edición provocativamente lujosa, un manuscrito inédito del infatigable maestro de maestros Pablo Montesino, que podría ser considerado como la prolongación de su conocido *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* publicado en 1840. Anastasio Martínez Navarro, editor y prologuista del libro, ha realizado con Paloma Hernández Fraile, Directora de la Biblioteca del «Museo Pedagógico» del C.S.I.C., quien rescató la obra y transcribió el manuscrito, un estimable trabajo que nos permite comprender mejor el pensamiento de uno de los pioneros de la entonces naciente ciencia pedagógica española. Dice el sociólogo francés Emile Durkheim en las primeras páginas de *Las formas elementales de la vida religiosa* que la historia es el único método de análisis susceptible de ser aplicado a las instituciones: «Siempre que se proyecte explicar un fenómeno humano situado en un momento determinado del tiempo (...) hay que comenzar por remontarse hasta sus formas más primitivas y simples, intentando dar cuenta de las características por las que se define ese período, para después mostrar cómo, poco a poco, se ha desarrollado y se ha hecho complejo, cómo ha llegado a ser en el tiempo presente». Si queremos, pues, comprender sociológicamente el papel que juega el magisterio espa-

ñol en la actualidad, sus hábitos morales e intelectuales, sus funciones sociales, su *status* social y profesional, será preciso realizar una genealogía que comience por esclarecer la institucionalización del magisterio y de las Escuelas Normales. En este sentido, todos los materiales que nos permitan comprender mejor esos procesos pasados son de gran importancia.

En la actualidad pocas personas dudan de la crisis por la que atraviesan las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, instituciones heredadas del Seminario de Maestros fundado por Montesino en Madrid en 1839. Y es que, en realidad, al escaso número de plazas nuevas de profesores de EGB que salen a concurso —situación que se agrava como consecuencia del descenso de la población escolar que se ha comenzado a producir a partir del presente curso— se suma el hecho de que estas Escuelas Universitarias, que nacieron como centros de formación profesional, no son la única vía de acceso a la profesión. La devaluación de los títulos escolares y la escasez de puestos en el mercado laboral ha desplazado hacia el magisterio a muchos licenciados, que entran así en concurrencia a la hora de los concursos con los titulados de

(*)- Pablo Montesino, *Curso de Educación, Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, Madrid, MEC, 1988. Edición y prólogo de Anastasio Martínez Navarro.

(**) Universidad Complutense de Madrid.

estas Escuelas. De este modo se produce la paradoja de que esos centros forman a profesores que nunca ejercerán la profesión. Esta situación actual contrasta con las expectativas despertadas por las Escuelas Normales en el momento de su creación. Más allá de las conmemoraciones y de la memoria, la historia debería servirnos para esclarecer la situación actual de crisis. En este sentido, el estudio de Martínez Navarro es una contribución importante sobre la historia de la educación de los agitados años cuarenta del pasado siglo, es decir, sobre medidas legales, iniciativas institucionales, planteamientos pedagógicos y planes de estudios. En este comentario nos limitaremos, en consecuencia, a completar esta perspectiva, insertando a Pablo Montesino en el amplio movimiento de reforma social que entonces tuvo lugar; resaltaremos algunas características de su manual y, en fin, trataremos de formular algunas propuestas en función de la coyuntura presente.

PABLO MONTESINO,
UN ECONOMISTA SOCIAL

A partir de finales del siglo XVIII y, más concretamente, desde la aparición de la utopía pedagógica planteada por Rousseau en el *Emilio*, que constituye la otra cara del *Contrato social*, proliferó en los países occidentales un conjunto de producciones ligadas al campo de lo educativo que tuvieron una mayor efervescencia y un mayor esplendor tras la Revolución, durante la primera mitad del siglo XIX. De modo similar a lo que ocurrió en la época de la Reforma y la Contrarreforma, en la que toda una pléyade de moralistas ligados a la Iglesia plantearon la necesidad de la temprana educación de los muchachos unida a la formación de buenos cristianos, en ese momento y, muy especialmente, con el triunfo del constitucionalismo, también una serie de agentes sociales vieron en la educación de los hijos del pueblo uno de los resortes importantes para la construcción del buen ciudadano y para la instauración del nuevo orden social. Pestalozzi, Natorp, Herbart, Kant, Froebel, Chesterfield, Spencer, Dupanloup, Bell, Lancaster son sólo algunas de las figuras sobresalientes que enmarcan la actividad reformado-

ra de Montesino. Todos ellos ocupan un privilegiado lugar en las historias de la educación, entre otras cosas, porque ellos fueron agentes destacados que hicieron posible el triunfo de la escuela pública.

A partir del siglo XIX se plantea la necesidad de construir una ciencia pedagógica y de definir las prácticas educativas destinadas a hacer reinar los principios que deben regir la nueva sociedad. Se suceden, en consecuencia, con las oscilaciones propias de los momentos fundacionales —que además coinciden en España con frecuentes cambios de rumbo en el gobierno—, las medidas legislativas tendentes a la constitución de una escuela nacional y las discusiones acerca de los sistemas y métodos de enseñanza, que conocen un especial auge en el momento en que Montesino escribe esta obra. Se inicia así el proceso que va a culminar más tarde con la adscripción del magisterio al funcionariado y se sientan las bases para la generalización y la imposición de la obligatoriedad escolar (1). Para comprender el alcance de todas estas medidas interesa especialmente perfilar con cierto detalle la posición que ocupa Montesino en relación con los principales agentes sociales de su tiempo.

Con la formación y el desarrollo del capitalismo industrial surgió, con una pujanza inusitada, lo que eufemísticamente se denominó *la cuestión social*. Las clases trabajadoras, convertidas en una mercancía más, desprovistas de otros bienes que no fuesen su fuerza de trabajo, sometidas a jornadas extenuantes, aglomeradas en tugurios, en suma, obligadas

(1) Para seguir de cerca este proceso son fundamentales, entre otros, los textos seleccionados por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, publicados con el título *Historia de la Educación en España* (2 tomos), Madrid, 1979. Yo misma he intentado también en algunos de mis trabajos esbozar una genealogía de la escuela pública en España; en esta perspectiva pueden verse, por ejemplo, el *Postfacio* al libro de A. Querrien *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979, y «La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero. España 1900-1904», en *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Madrid, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983, pp. 177-198.

a vivir en condiciones infrahumanas y privadas por el Estado burgués de los derechos de ciudadanía, se resistían a contentarse con su suerte. Frente a esta *conflictiva* situación, los grupos dominantes y los agentes sociales más activos adoptaron diferentes posturas. Un tanto esquemáticamente, podrían ser caracterizadas del modo siguiente: los *revolucionarios* partían del supuesto de que el sistema capitalista y el nuevo Estado liberal no eran capaces de resolver la situación, sino que ésta se agravaría progresivamente; por lo que la única salida posible radica en la organización de la clase obrera, que podría así luchar por su emancipación y conquistar sus derechos. Carlos Marx es la gran figura de este movimiento; pero también se inscriben en él, con caracteres específicos, los denominados socialistas utópicos, entre los que destacaron especialmente por su incidencia social Owen y Fourier, en cuyos escritos, y no por azar, la educación ocupa un relevante lugar (carecemos todavía de estudios rigurosos sobre el peso que sus proyectos tuvieron en España, en los que se traten con detenimiento las funciones que atribuyen a la educación en el interior de sus utopías de transformación social). En oposición a esta postura se sitúan los *liberales*, provistos de una fe ciega en el mercado autorregulador; para ellos, las leyes de los intercambios económicos, el sistema industrial y la libertad de comercio serían a largo plazo e inexorablemente los motores de una época floreciente en la que reinaría la abundancia. La pobreza de las clases trabajadoras era simplemente el reflejo de un desajuste pasajero, propio aún de unos tiempos balbuceantes que la mano invisible se encargaría de reparar. Por último, y ocupando una posición de bisagra, surgió, para evitar la guerra social, la corriente de los *economistas sociales* o reformadores sociales, en la que se inscribe el propio Montesino. Esta especie de *tercera vía*, entre el liberalismo individualista y los revolucionarios, presenta un especial interés en la medida en que será la corriente que triunfe posteriormente con la emergencia del Estado social. Para sus partidarios, se trata de mantener la economía capitalista de mercado y, a la vez, realizar reformas que modulen el conflicto social; se trata, en definitiva, de impedir que estalle una lucha abierta entre productores y capitalistas.

La Junta Filantrópica, fundada en Madrid en 1838, destinada a propagar y mejorar la educación del pueblo y encargada de fundar las primeras escuelas de párvulos, reúne en su seno a representantes importantes de este movimiento, tales como La Sagra, Quintana, Gil de Zárate, Ballesteros, Pedro María Rubio, Montesino...

Los reformadores españoles ofrecen numerosas conexiones en sus obras con los representantes europeos de esta tendencia, entre los que destacan Villermé, Quetelet, Le Play y otros encargados de diseñar medidas cuyo objetivo principal era apuntalar el nuevo orden social. Sus intervenciones, centradas en la observación y el trabajo social, se dirigen a intentar cambiar los medios de vida de las clases trabajadoras, percibidas ya en la década de los cuarenta como clases peligrosas por los adalides de la burguesía. Como ha señalado certeramente Michel Foucault, es precisamente a partir de la filantropía como una serie de personas van a inmiscuirse en la vida de los otros, en su alimentación, salud, vivienda..., dando así lugar a la formación de determinados saberes y al surgimiento de instituciones. Entre tales personajes singulares figuran higienistas, inspectores, trabajadores sociales.... (2). Estos reformadores, que se presentan a sí mismos como los defensores de los intereses materiales y morales de la clase obrera, promueven toda una serie de medidas tendentes a modificar los hábitos y costumbres de los trabajadores y, sobre todo, a moralizarlos. Según La Sagra, por ejemplo, las escuelas de párvulos pueden reportar múltiples beneficios: liberar a los niños «de todos los males del abandono en las calles y plazas, aislándolos del contagio del vicio, purificando la atmósfera viciada del hogar paterno, donde la miseria engendra la inmoralidad y la inmoralidad el crimen»; generar una

(2) Cf. Foucault, M. *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1980, p. 109. Sobre las funciones desempeñadas por la economía social en nuestro país puede asimismo consultarse Álvarez-Uría, F. «Los visitantes del pobre. Caridad, economía social y asistencia en la España del siglo XIX», en *De la beneficencia al bienestar social*, Madrid, Trabajo Social-Siglo XXI, 1985, pp. 117-146.

útil reacción sobre la moralidad de la familia, comunicándole insensiblemente las semillas de la benéfica reforma, y por último, promover y afianzar los lazos de unión y afecto entre todas las clases. «Adoptando estos principios —sigue diciendo—, nuestros hijos no tendrán que temer al pueblo formado por las clases laboriosas, porque este pueblo nos deberá su educación, su moralidad, la paz de las familias, las reglas de una prudente economía que asegure el descanso de la vejez. (...) Para entonces, la mutua cooperación de todas las clases para el bien y la prosperidad pública no será un problema imposible, será el noble complemento que ahora demos a la educación moral e intelectual del pueblo» (3).

Este texto ilustra bien cómo comienza a perfilarse una estrategia de colonización y de pacificación social en la que la educación desempeña un papel central.

CURSO DE EDUCACION, METODO DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGIA

Los escritos de Montesino deben ser leídos en el marco que acabamos de perfilar. Conocía toda una serie de modelos educativos, algunos de los cuales, como los de Pestalozzi y los de Bell y Lancaster, habían sido ya aplicados en España; pero además, es más que posible que en su exilio en Inglaterra entrase en contacto con reformadores y pedagogos y, más concretamente, que conociese el plan que aplicó Owen, personaje que gozó de gran celebridad en su tiempo, para la educación de los hijos de los trabajadores de las hilanderías de New Lanark, dada la resonancia que entonces tuvo y no sólo en Inglaterra. El proyecto de Owen no debe, sin embargo, ser confundido con el de

los economistas sociales, pues aunque este autor confiere también una especial atención a la formación del carácter, lo hace en el interior de un sistema teórico de crítica radical y, desde 1821, fecha en que publica su *Sistema social*, adopta una postura comunista que en absoluto comparte Montesino. La igualdad, la cooperación y el autogobierno de los trabajadores son los principios en los que se asienta el pensamiento oweniano.

En este manual hasta ahora inédito de Montesino resuenan claramente los ecos de esos interventores sociales, que fueron los padres de la naciente ciencia social burguesa. Se interesa especialmente por la educación popular, entendida más como reforma moral urgente, necesaria para una regeneración de la patología social, que como educación para la emancipación. La educación pública la coloca bajo el patrocinio de las fuerzas sociales dominantes, a través de asociaciones privadas e instituciones benéficas, otorgándole al Estado una acción subsidiaria. Aboga por una educación popular que debe comenzar desde los tiernos años, ya que en éstos se arraigan y establecen con más fuerza las buenas ideas, los hábitos y costumbres. La formación de los maestros constituye, en fin, otro de los pilares que es preciso construir si se quiere que la educación produzca efectos balsámicos.

El *Curso de educación* tiene especial interés por el hecho de ser Montesinos uno de los iniciadores de la ciencia pedagógica en España. Su carácter de borrador no nos permite, sin embargo, extraer conclusiones seguras; en este sentido, sería preciso contrastar su lectura con la de otros escritos del propio Montesino y de los educadores de su tiempo. De todos modos, su mismo título y el contenido reflejan la voluntad de sistematizar y formalizar un *corpus* teórico. Su carácter misceláneo muestra que el saber pedagógico de la época no había superado todavía el estado de crisálida. El texto pretende responder a una serie de preguntas básicas: ¿qué es y qué debe abarcar la educación?, ¿cuáles son los sistemas y los métodos de enseñanza más adecuados para ponerla en práctica?, ¿cómo ha de organizarse una escuela? y, por último, en la parte menos es-

(3) Cf. La Sagra, R. «Conferencia en el Ateneo», en *Semanario Pintoresco*, Madrid, 1939, p. 510 y ss. Véanse igualmente sus «Lecciones de economía social dadas en el Ateneo Literario y Científico de Madrid (1840)», recogidas por Elorza, A. en *Socialismo utópico español*, Madrid, Alianza Ed., 1970, pp. 70-77.

estructurada, ¿cuáles son los deberes y derechos para con Dios y los hombres? (4).

La obra está dividida en apartados que, a su vez, contienen múltiples subdivisiones, de modo que Montesino, en la búsqueda de una estructura científica y de una fuerte formalización, parece echar mano de la tradición escolástica. Y así, por ejemplo, cuando se refiere a la educación intelectual —siguiendo un esquema tradicional, divide la educación en física, intelectual y moral—, no solamente fija diferentes estadios en función de la edad, sino que dentro de cada uno de ellos hace referencia a cómo formar la sensación, la percepción, la atención, la memoria, la comprensión y el juicio. Y por tanto, aunque el contenido pueda ser en algunos casos novedoso, predomina en general una rígida presentación del mismo, un afán academicista por organizar los materiales ligado muy posiblemente a una determinada concepción de la cientificidad.

No vamos a intentar ahora resumir el contenido del libro. Existen, sin embargo, algunos apartados que nos permiten conocer mejor las fuentes que utiliza, sus inquietudes, sus innovaciones y, a través de ellas, las preocupaciones de los reformadores de esta época. Entre ellas se puede señalar su pretensión de cimentar la educación física en el conocimiento de la biología —conviene recordar que Montesino fue médico militar—, aunque se trate en sentido estricto de una fisiología un tanto descarnada —utiliza explícitamente los términos de «economía animal» y de «máquina humana»— y subdividida en epígrafes relativos a la piel, los músculos, los tejidos, la respiración, el sistema nervioso, la digestión... En un momento histórico en el que el poder de la iglesia en el terreno educativo era tan importante, estos fundamentos biológicos de la educación probablemente despertasen reticencias y acusaciones de materialismo. En todo caso, para Montesino parece tratarse más bien de dar a la educación un sustrato científico extraído de paradigmas médicos, es

(4) Esta última parte ha sido retomada por Montesino, como muestra Martínez Navarro, del libro de William Paley *The Principles of Moral and Political Philosophy*.

decir, de una ciencia y de una profesión que ganaba entonces progresivamente y de forma acelerada un elevado prestigio social.

Donde mejor se perciben las filiaciones teóricas de Montesino y sus posiciones es donde se refiere a la educación moral, a los sistemas y métodos de enseñanza, a la organización de los centros... Son numerosos los pasajes del texto en los que entronca claramente con las inquietudes de otros reformadores. Veamos algunos ejemplos: «La sola circunstancia de permanecer los niños en la escuela casi todo el día es ya un medio de educación moral y efectivo que favorece la buena enseñanza en esta materia y preserva de la maldad o del mal ejemplo de las calles y plazas». La pedagogía social que, de un modo intenso y generalizado, pretende imponer una fuerte moralización a las clases trabajadoras —precisamente en un momento histórico en el que la riqueza, en forma de materias primas y máquinas, está al alcance de su mano— se filtra a través de la educación para lograr que los futuros hombres del mañana interioricen no sólo las virtudes de laboriosidad y docilidad, sino también las de respeto a la propiedad, la autoridad y el orden. De ahí que la formación de maestros sea en la época, y también para Montesino, uno de los objetos específicos de atención (5). Gil de Zárate, en el Preámbulo del *Plan fijo y uniforme para las Escuelas Normales* de 1843, señala claramente cuáles deben ser los contenidos de su formación, sus funciones y las cualidades que deben adquirir. Los maestros, «personas que han de pasar su vida en condiciones de oscu-

(5) La fundación de las Escuelas Normales se manifiesta, por tanto, como una necesidad urgente, y más si se tiene en cuenta que la opinión que tenían entonces los que se preocupaban por la reforma de la educación respecto a la formación de los maestros existentes no era muy favorable. El propio Montesino lo pone de manifiesto en las primeras páginas de este *Manual* cuando, al referirse a la educación en general, escribe «que lo más común es que dar educación quiera decir enviar a los niños a la escuela para que aprendan a leer, escribir, contar y doctrina cristiana, con algo de urbanidad», suprimiendo a continuación una frase contenida en el borrador original: «cuando los maestros puedan enseñar estas cosas».

ra y honrada medianía», han de adquirir hábitos de sencillez, de frugalidad y de amor al trabajo así como aquellos que conduzcan a «la deferencia y sumisión a la autoridad legítima». «Cuantos conocimientos adquieran han de ser sólidos, prácticos y capaces de transmitirse a los hijos de gente sencilla y pobre, los cuales, destinados a un trabajo continuo y material, no tendrán tiempo para dedicarse a la reflexión y al estudio»

Montesino, por su parte, señala a los maestros que su principal objetivo ha de ser «formar el carácter del niño, instruirle y prepararle para las artes u oficios de la vida, sin perder de vista el cuidado de robustecer su constitución». Y añade a continuación: «El primer objetivo lo llenará procurando que los discípulos sean afectuosos y obedientes a sus padres y familias y al maestro y, en fin, a los que cuidan de ellos; que sean sinceros y generosos en sus tratos con unos y con otros, industriosos, aplicados al trabajo, honrados, contentos con su suerte, complacientes, leales y pacíficos».

Cuando se plantea qué sistemas y métodos de enseñanza deben utilizarse, también nos deja entrever Montesino algunas de las cuestiones educativas candentes en su tiempo. Expone las ventajas y los inconvenientes del sistema de enseñanza simultánea y del de enseñanza mutua y, aunque parece inclinarse por el primero, se muestra al mismo tiempo partidario de aprovechar algunos aspectos de la enseñanza mutua. La discusión acerca de los sistemas de enseñanza no era entonces una cuestión baladí, ya que en el fondo reenviaba a cómo lograr más eficazmente morigerar y disciplinar a los hijos de las clases populares que habían comenzado a movilizarse y a reivindicar sus derechos. De hecho, el *Reglamento de escuelas* de 1838, si bien abogaba por la implantación de la enseñanza simultánea, indicaba no obstante que se podía utilizar la enseñanza mutua si el número de alumnos era elevado. Parecía, por tanto, seguir pesando el impacto que tuvo la enseñanza mutua como modelo de alfabetización de masas, modelo aplicado durante el Trienio Liberal en España. Todavía en 1834 una comisión encargada de elaborar un *Plan de instrucción primaria*, en la que figuraba Montesino, tendría como mi-

sión crear una Escuela Normal Lancasteriana. El citado *Reglamento* de 1838 que permitió la generalización de las Normales en casi todas las provincias españolas, zanjará, no obstante, la cuestión al abogar claramente por la enseñanza simultánea por considerarla un poderoso auxiliar para mantener y conservar el orden disciplinario y el debido acatamiento a la autoridad encarnada en el nuevo maestro formado en las Normales. Como señala Montesino, si bien el sistema mutuo es útilísimo por la exacta distribución del tiempo y de los ejercicios, por su economía y por los hábitos morales e intelectuales que crea en los alumnos, el sistema simultáneo ofrece las ventajas de proporcionar «enseñanza del mismo maestro, menor número, mayor conocimiento (...) mayor facilidad de establecer orden con igual disposición del maestro» (6). Triunfa así el sistema ideado y puesto en práctica por los escolapios; triunfo del que se han derivado consecuencias importantes para la educación, puesto que ello significó la victoria de la escuela del silencio y de la disciplina.

Conviene, por último, señalar que Montesino, cuando habla de la construcción y del mueblaje de la escuela, se preocupa (al igual que los higienistas y médicos de la época, de los que está muy próximo —Pedro Felipe Monlau, Pedro Mata, Pedro María Rubio, Mateo Seoane, que también estuvo exiliado en Inglaterra, y otros—) por las condiciones higiénicas y ambientales, de forma que penetren el aire y la luz, se eviten las condiciones insalubres y crezcan fuertes y sanas las nuevas generaciones destinadas a incorporarse al ejercicio del trabajo.

HACIA UNA HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

La crisis en la que están sumidas las Escuelas Universitarias de Formación del Profes-

(6) Sobre la importancia del debate centrado en los sistemas de enseñanza puede verse el ya citado libro de A. Querrien *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*.

rado de EGB en la actualidad es, sin duda, la manifestación más cruda de una situación de interinidad que afecta a todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la enseñanza universitaria. La escasa sensibilidad social de los promotores de la reforma educativa, articulada fundamentalmente en torno a criterios tecnocráticos y a códigos psicológicos, así como el predominio de las políticas neoliberales sobre las políticas sociales y, correlativamente, de lo privado sobre lo público han sido algunos de los signos del desmentido práctico de los anunciados programas de cambio. En la actualidad será difícil que entre los profesionales más activos renazca la ilusión con simples promesas; y sin embargo, el sistema de enseñanza no puede continuar siendo la tumba que hace abortar la curiosidad intelectual de las jóvenes generaciones.

El trabajo intelectual comprometido y riguroso no tiene por qué ser subsidiario de determinadas opciones políticas partidistas, pero tampoco debe ser ajeno a las urgencias del presente. Ahora bien, el estado de postración de nuestras instituciones académicas no es el simple resultado de errores recientes.

Las raíces «del mal» son seculares y, sin duda, no son ajenas a los programas de recristianización que en la España de la Reforma y la Contrarreforma permitieron la irresistible

ascensión de la pastoral cristiana y de sus técnicas de sometimiento de voluntades.

Para diagnosticar el presente es necesario no sólo problematizar lo que acontece, sino también desentrañar sus raíces, sacar a la luz las condiciones históricas que lo han hecho posible. Para ello se requiere un trabajo minucioso y objetivo, más allá de la hagiografía y de la condena moral. En este sentido, se hace necesaria, hoy más que nunca, una historia social de la educación que permita conocer la génesis de las instituciones, el *ethos* cambiante de los profesionales de la enseñanza, las características de los alumnos que se socializan en ellas, así como los códigos teóricos, las prácticas y los mecanismos de transmisión, históricamente variables, que en ellas rigen. Parece claro que un proyecto semejante ha de ser necesariamente colectivo. Para poder realizarlo se precisan publicaciones como la que aquí comentamos, artículos, debates, seminarios y sesiones de trabajo, intercambios entre investigadores...; pero, sobre todo, será necesario trabajar nuevos y viejos materiales desde presupuestos ajenos tanto a un positivismo elementalista, que se agota en la acumulación de datos, como a esas idealizaciones de conjunto tan cargadas de teleología espiritualista. Desplazar las viejas formas dominantes de hacer historia constituye sin duda un buen punto de partida para que otras historias —y, correlativamente, otras prácticas— puedan existir.