

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO

**LA HISTORIA CULTURAL
DE LA EDUCACIÓN: ENTRE CAMBIOS
Y CONTINUIDADES**



LA HISTORIA CULTURAL DE LA EDUCACIÓN:
ENTRE CAMBIOS Y CONTINUIDADES

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO

LA HISTORIA CULTURAL
DE LA EDUCACIÓN: ENTRE CAMBIOS
Y CONTINUIDADES

SPICUM - UNIVERSIDAD DE MÁLAGA - 2013

Autora: Carmen Sanchidrián Blanco

Edita: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Diseño de cubierta y maquetación: María Luisa Cruz. SPICUM

Esta obra se encuentra depositada en el repositorio institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA)



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):
[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar
o hacer obras derivadas.

Esta obra también está disponible en ePub y en papel.

*"Uno intenta, mal que bien, vivir de acuerdo con la vida,
con su claridad oscura y en su clara oscuridad,
inventándose el trayecto de ese viaje solo de ida
sin pagar peaje al cielo por un trozo de maná".*

Luis Eduardo Aute, *No hay manera.*

*A Julio
y a nuestras hijas:
Mi luz y mi razón.*

ÍNDICE

Introducción	8
La historia y la historia de la educación	12
Tres perspectivas sucesivas y complementarias	16
La historia cultural de la educación	29
La “caja negra” de la escuela y el patrimonio histórico-educativo	34
Finalmente.....	48
Bibliografía.....	53

LA HISTORIA CULTURAL DE LA EDUCACIÓN:
ENTRE CAMBIOS Y CONTINUIDADES

*Señora Rectora Magnífica,
autoridades, señoras y señores:*

Introducción

“Pensar que podemos escapar a la historia ignorándola constituye una de las grandes ideas falsas de nuestros tecnócratas e incluso de nuestros pedagogos”¹.

“La historia, cuando se escribe seriamente, es despiadada e impía”².

Es un honor para mí impartir la lección inaugural del curso académico que ahora empieza. Este privilegio, azaroso, me permite hoy dirigirme a ustedes

-
- 1 Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Gedisa, p. 28.
 - 2 Liebman, M. (1985). P.H. Spaak ou la politique du cynisme. *Contradictions*, 44, p. 121. Cit. en *Idem*.

para compartir una serie de reflexiones e inquietudes en torno a la historia de la educación, campo en el que trabajo desde hace más de treinta años³. Todos nosotros nos dedicamos a la docencia y a la investigación en la universidad y somos protagonistas de esa historia que algunos escribirán o están escribiendo. Desde este punto de vista, la historia de la educación no es algo ajeno, sino que nos incumbe a todos ya que nos dedicamos a la educación desde diversas ramas de la ciencia, diversos campos del conocimiento, con distinto estatus, distinta implicación y distinto reconocimiento por parte de la sociedad. Pero esas diferencias no pueden hacer que no veamos los muchos puntos en común que tenemos.

A menudo en la vida nos pasa como en la historia, nos fijamos más en las diferencias o en los cambios que en las similitudes y continuidades sin darnos cuenta de que todo ello es importante y forma parte de la realidad. A nosotros, a los profesores de universidad también a veces nos ocurre esto, vemos más las diferencias entre unos y otros que las similitudes cuando todo, lo que nos asemeja y lo que nos diferencia, debe ser tenido en cuenta. Desde mi perspectiva, conocer, ser conscientes de nuestra historia personal, de la de nuestro ámbito

3 He intentado aligerar la redacción con pocas citas literales, aunque este texto, escrito de forma más precipitada de lo que me hubiera gustado, es deudor, en conjunto, de todas las referencias que aparecen en el mismo.

de trabajo, de la historia institucional ahora que se ha celebrado el 40 aniversario de nuestra universidad, y de la historia de la educación en que nuestra tarea se sitúa, nos permitirá mejorar nuestro trabajo. Y como a lo largo de los años compañeros de otros campos se han interesado por lo que hacemos desde historia de la educación, voy a dar hoy mi particular visión acerca de nuestra situación dentro del mundo académico y acerca de las tendencias y desafíos que tenemos planteados. Algunos son antiguos, vienen de lejos por la propia naturaleza de esta disciplina mientras que otros son nuevos y surgen a raíz de las nuevas tendencias historiográficas.

En mi intervención me referiré brevemente a las relaciones de entre historia e historia de la educación para luego ofrecer algunas pinceladas acerca de la historia de ésta; a continuación indicaré lo que ha supuesto para nosotros el giro cultural como marco teórico así como sus implicaciones metodológicas para terminar centrándome en la historia de la cultura material de la educación que, además de ser un campo de investigación en auge, es uno de los que más favorece que nuestros alumnos se impliquen en la construcción de nuestra historia de la educación y esto es clave porque los profesores en la universidad nos dedicamos a la docencia, a la investigación y a la formación de investigadores.

Una de las ideas centrales es, precisamente, la importancia de ser conscientes de los cambios y las con-

tinuidades. Hoy, cuando las reformas y las llamadas innovaciones, también en la universidad, son casi constantes, repetimos a menudo que las cosas no son como eran, que nuestro mundo ha cambiado, pero, a pesar de esto, las necesidades y anhelos del ser humano son a menudo más parecidos a cómo eran de lo que solemos reconocer y algunos cambios lo son sólo de forma. Esto, en sí mismo, no es positivo ni negativo, pero sólo si lo sabemos ver podremos intentar mejorar nuestro mundo que, en último término, es por lo que todos trabajamos. Y la historia de la educación tiene algo que decir al respecto ya que

“De un modo u otro, la sobrevaloración de lo nuevo implica, quiérase o no, la conversión de lo antiguo en anticuado y la infravaloración de la memoria ligada a la experiencia biográfica. Con ello se olvidan dos hechos: que no se puede ser innovador si no es desde dentro de una tradición o herencia, y que es a partir de cierta edad – variable según las experiencias personales y la cultura en la que se vive – cuando se empieza a tener pasado, cuando se echa la vista atrás, es decir, cuando se construye la memoria autobiográfica (presente del pasado). Antes sólo se posee presente y futuro (presente del futuro)”⁴.

4 Viñao Frago, A. (2012a). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35-1, p. 14.

La historia y la historia de la educación

“Sin las palabras, sin la escritura y sin los libros no habría historia, no podría haber concepto de humanidad”⁵.

“Hay que comprender el pasado para conocer el presente. (...) Comprender es imposible sin conocer. La historia debe enseñarnos en primer lugar a leer un periódico; es decir, a situar cosas detrás de las palabras”⁶.

Como ésta es una lección inaugural, empezaré con una especie de declaración de principios que hago cada año ante mis alumnos al comienzo del curso: A mí me parece fascinante la historia de la educación porque me fascina la educación. Hay historiadores que dedican sus energías a la historia política o a la historia económica o a la historia de las mujeres. El centro de mi interés es la educación y dentro de ella, obviamente, hay temas y épocas que me interesan más que otros, pero en el origen está el objetivo de comprender determinados pro-

5 Hesse, H. Cit. en Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B, p. 101.

6 Vilar, P. (1980). *Introducción al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica, p. 12.

cesos educativos, reflexionar sobre la educación, no sólo como fenómeno histórico.

Esto nos lleva a una de las constantes y es que la historia de la educación es una disciplina híbrida entre la historia, situada hoy en las Humanidades, y las Ciencias de la Educación, que están dentro de las Ciencias Sociales y estas disciplinas “descaradamente” híbridas son las que más energías necesitan gastar para justificar incluso su propia existencia. En cierto sentido es injusto que esto suponga un reto añadido para nosotros porque podríamos decir que no hay disciplinas “puras”. Es una discusión absurda plantear quién debe o puede trabajar sobre algo porque los temas están ahí y los enfoques también, pero si queremos ser serios y tenidos en cuenta tenemos que ser rigurosos con el método de trabajo, con la búsqueda de fuentes, con su crítica y su interpretación. Por tanto, de la historia de la educación pueden ocuparse, y de hecho se ocupan, tanto historiadores como pedagogos, y no sólo ellos; la opción predominante varía de unos países a otros quizá también condicionados por el diferente rol de los pedagogos en distintos países. En el caso de España, reconociendo las notables aportaciones de muchos historiadores a la historia de la educación, el grueso de la investigación parte de proyectos desarrollados en las Facultades llamadas de Ciencias de la Educación, Educación o Pedagogía don-

de se sitúa, además, la docencia de este campo que, sin embargo, en las Facultades de Historia suele ocupar un espacio menor junto con la historia de la cultura. Los historiadores han jugado un papel relevante en los sucesivos cambios de paradigma de la historia de la educación, pero se han interesado relativamente poco por el papel de la educación incluso cuando nos referimos a la historia social y a la historia cultural.

Pero a veces tampoco dentro de las Ciencias de la Educación nos es fácil encontrar nuestro lugar. Hay quienes nos reducen a un capítulo introductorio, a un punto de partida que se supone puede hacer cualquiera (y que a menudo hace cualquiera). Los *amateurs*, aficionados en el peor sentido de la palabra, como dice Depaepe, “representan un peligro constante para la historiografía de los actos humanos, de la que sin duda forma parte la educación” y Frijhoff nos advertía de “los trepas y chapuceros despreocupados, algunos armados de teoría, otros ni siquiera eso, que pescan por casualidad en las aguas de la Madre Clío, de cualquier manera, con cualquier propósito”.

Es cierto que los historiadores de la educación a veces resultan molestos o desconciertan a los pedagogos especialmente cuando pretenden terminar con mitos y con ciertas percepciones erróneas o interesadas y cuando

“En lugar de proponer soluciones a los problemas, se dedican a analizar la relatividad histórica de la educación. Demuestran, por ejemplo, que la pedagogía está más determinada por circunstancias temporales y sociales que por una competencia profesional acumulada; que el éxito de las innovaciones pedagógicas es relativamente infrecuente...”⁷.

La historia de la educación digna de ese nombre, seria y honesta, debería desmitificar el pasado educativo, reciente o lejano, reduciendo los mitos a proporciones realistas. Sin embargo, muchos pseudohistoriadores se dedican a canonizar personas (a algunos los llaman santos laicos) o movimientos: Pestalozzi, Froebel, Manjón, Decroly, Montessori, Freire⁸... Uno de los temas más apasionantes es analizar cómo se construye esa veneración, es decir, cómo se mezclan realidad y ficción para situar a determinados personajes sobre un pedestal con distintos fines.

Los políticos, que, en general, no quieren saber nada de historia y menos de historia de la educación, se agarran a menudo al pasado educativo y lo mitifican.

7 Depaepe, M. (2006). *Op. cit.*, p. 28.

8 Las personas o los movimientos, detrás de los cuales siempre hay personas, sólo pueden ser grandes gracias y a pesar del contexto. En general, no es que un autor se adelantara a su tiempo (expresión usada muy a la ligera) sino que más bien fue un producto de éste, capaz de sintetizar, compilar y combinar desde diversas perspectivas los conceptos existentes.

Es patético oír las comparaciones de nuestro sistema educativo actual con el que teníamos hace cuarenta o cincuenta años. Implica no entender nada de lo que ha pasado, ni de cómo funciona el sistema educativo o de cómo cambia una sociedad. Es fácil culpar a una ley de todos los males del sistema educativo e incluso de la sociedad. Si sólo con una ley se pudiera cambiar la educación, nuestros problemas serían menos graves. Más adelante volveré a referirme a esto.

Tres perspectivas sucesivas y complementarias

“Todo cambio en los soportes y modos de conservar el conocimiento y de transmitirlo ha tenido repercusiones en la memoria social e individual, en la herencia cultural de los seres humanos, y en los modos de acercarse, de mirar y de interpretar la realidad con el fin de encontrarle algún sentido y desenvolverse en ella”⁹.

“Cada paso anterior deja una huella que lejos de borrarse se incorpora a tu saco tan lleno de recuerdos que cuando menos se imagina afloran”.

Pablo Milanés,
El tiempo, el implacable, el que pasó.

9 Viñao Frago, A. (2012a). *Op. cit.*, p. 13.

La historia reciente de la historia de la educación no puede separarse ni de la historia de la historia ni de la de la educación. Vamos a ofrecer aquí algunas pinceladas del camino recorrido en las últimas décadas. En los años setenta ya se hablaba de la aceleración de los cambios sociales y de las revoluciones educativas y es evidente que desde entonces ese cambio se ha acelerado, que estamos asistiendo a hechos difícilmente pensables hace poco y que forman parte de nuestra vida cotidiana objetos que nos son imprescindibles y cuya existencia no podíamos imaginar hace sólo un par de décadas. Ahora bien, esta sensación la han tenido muchas generaciones antes, con mayor o menor razón, desde nuestro actual punto de vista.

Hay quienes piensan que a quienes nos dedicamos a la historia estos cambios acelerados no nos afectan, porque son cosa del presente y suponen que nos dedicamos a estudiar un pasado estable, estático, que, simplemente, espera allí a quien quiera acercarse a él, como si ese acercamiento al pasado sólo pudiera hacerse de una forma que, además, no cambia. Sin embargo, esa visión tan miope o simplista de lo que es la historia, en general, o la historia de la educación es particular, no puede ser aceptada porque el pasado depende del punto de vista en que nos situemos, depende del presente desde el que es observado, depende también de la teoría desde la que lo miremos porque no hay historia neutra ni historiador

en el que no influya su particular posición en el mundo. El giro lingüístico, visual, etnográfico, cultural... que han experimentado especialmente las Ciencias Sociales y las Humanidades, y lo han vivido la pedagogía y la historia de la educación, como no podía ser de otro modo.

La historia de la educación ha experimentado en las últimas décadas un proceso de intensa renovación, similar al de la mayoría de las ciencias. No voy a hacer comparaciones, pero sí quiero señalar que la rapidez con que se ha producido ha provocado entre nosotros ciertos desajustes y confusiones tanto teóricas como metodológicas. La evolución que a lo largo del siglo XX experimentó la historia general se inició con retraso en la historia de la educación, pero ésta lo ha vivido con un ritmo más acelerado que nos permite afirmar ahora que hay una convergencia entre los paradigmas en que se mueven la historia y la historia de la educación. Veremos cómo se ha llegado a esa convergencia considerando, por otra parte, que la historia de la educación no depende sólo de las corrientes historiográficas del momento. Depende también, dada su inclusión en los planes de estudio de formación de profesionales de la educación, de las demandas formativas que se le asignen por lo que tenemos que tenerlas en cuenta ya que, de hecho, estas demandas nos permiten entender que se escribieran determinados libros o que los programas de las asignaturas tuvieran la perspectiva que tenían.

La historia, y también la historia de la educación, han sido utilizadas para responder a demandas distintas según los países y las épocas, de entre las que podemos señalar el afianzar el amor a la patria, reforzar la autoestima y la conciencia pedagógica, defender la enseñanza pública, estimular la mentalización política, etc. Todos estos aspectos los podemos encontrar en diversos autores de manuales, por ejemplo, que demuestran una lectura selectiva de la historia de la educación, instrumentalizándola con fines ideológicos de los que muy probablemente, no se libra ninguna disciplina¹⁰, aunque la historia siempre haya sido un terreno especialmente propicio.

La fuerte vinculación de la historia de la educación —o más bien deberíamos decir historia de la pedagogía o de la historia de la filosofía de la educación o historia del pensamiento pedagógico— especialmente hasta los años sesenta del siglo XX, con la formación de maestros hacía que con ella se buscara influir en el comportamiento de los estudiantes mediante la presentación de modelos educativos edificantes. Esa historia respondía a la anti-

10 Buena prueba de esto la tenemos en el análisis de manuales escolares, mucho más agudizado en los períodos caracterizados, globalmente, por esa presión ideologizante. Así, por ejemplo, en el franquismo, la instrumentalización ideológica es más patente en los manuales de historia y libros de lectura, pero es fácil encontrar ejemplos de la misma instrumentalización en los de matemáticas, literatura, geografía, etc.

gua concepción de la historia como *magister vitae*, concepción que pretende un uso normativo de la historia de la educación que se basa en que el pasado será una guía para la acción, u omisión, dado que al actuar siempre tenemos en mente alguna noción sobre el pasado. Ahora bien, esto es peligroso ya que suele implicar hacer un uso abusivo de la historia, convertirla en un recetario de referencias, citas o casos a utilizar como ejemplo o apoyo de lo que en un momento dado convenga. Este peligro es uno de los problemas casi constantes: a menudo se trata de demostrar que un debate o problema actual ya fue tratado y resuelto de cierta forma en el pasado, se ponen ejemplos (hechos, instituciones, pedagogos) que confirman o refutan teorías o se lanzan frases del tipo: "como decía "Fulanito"...", o "ya Menganito hace no sé cuántos siglos dijo o hizo..." que podemos escuchar a menudo en los debates que se plantean ante cualquier reforma educativa y que demuestran que no se ha entendido nada de lo que es la educación ni de lo que es la historia. En suma, se *usa la historia para justificar creencias, normas o prácticas*, pero sin ser conscientes de que al hacer esto, se está convirtiendo la historia en algo *light*, en un repertorio de citas o ejemplos a los que recurrir, según nos convenga, porque ya sabemos que hay citas y ejemplos para justificar casi todo.

Sintetizando, la lógica situación de la historia de la educación dentro de la formación de maestros y otros

profesionales de la educación, ha condicionado su propia historia y la funcionalidad que se le ha asignado. Y vinculada a esta funcionalidad —añadida, pero ajena a lo que podemos considerar realmente investigación histórica de la educación— están los tres puntos de vista desde los que podemos analizar cualquier tema histórico, que no tienen que ser forzosamente distintos ni excluyentes ya que lo habitual es que haya influencias y relaciones entre ellos, aunque sea uno el predominante.

Siempre se citan estas tres perspectivas desde las que se puede analizar cualquier tema, hecho, autor o movimiento: la teórica, la legal y la realidad, que no sólo no son excluyentes entre sí sino que además se complementan y se necesitan entre ellas. Al cambiar el punto de vista cambia lo que vemos y cómo lo vemos, aunque estemos mirando a lo mismo, por ejemplo, a la alfabetización, los espacios escolares o la importancia que en una época se le da a la educación infantil. Sin embargo, los temas “estrella” en cada época cambian lo mismo que los períodos a estudiar porque desde cada punto de vista se ven “mejor” ciertas cosas.

Se podría hacer una historia de la historia de la educación indicando las perspectivas desde las que se ha abordado. Durante mucho tiempo, hasta los años sesenta del siglo XX, el predominante fue el teórico y contamos con una historia de la educación sacralizadora o mitificadora que nos ha obligado ahora a desmontar

los mitos creados. No quiero decir que hoy ya no nos importen autores como Rousseau, Pestalozzi, Giner de los Ríos, Piaget, Freinet, Dewey o Vigotsky. Eso sería un disparate. Pero nos planteamos distintas preguntas con relación a sus teorías o a sus aportaciones centrándonos en tres aspectos: primero, en su contexto, es decir, de dónde vienen sus ideas, cómo se justifican y cómo fueron su infancia y su educación, luego, en su intertextualidad: en qué otros textos se basaron, cómo cambiaron sus obras en las distintas ediciones y por último, y quizá lo que más nos interesa hoy, la repercusión de sus ideas: cómo fueron recibidas y aplicadas y cómo influyeron, si realmente lo hicieron, en la educación. Y esto mismo que he dicho con relación a ciertos autores nos sirve si lo que analizamos es un método pedagógico o una institución. Hay que advertir de que este estudio contextualizador de la historia de las ideas que han servido de respaldo a ciertas prácticas puede empañar el prestigio de los autores en cuestión y de las mismas prácticas y es a menudo molesto, incómodo y desagradable para los “devotos”, para los fieles seguidores de esos autores o métodos que no quieren oír nada que mengüe sus excelencias.

A pesar de las diferencias que los ritmos de cambio han tenido en diversos países, hay un acuerdo generalizado en señalar los años sesenta del siglo XX como los que marcan el comienzo de un profundo cambio tanto en los temas como en la perspectiva y en la metodología.

Este cambio hacia la historia social de la educación vino marcado por la ruptura con la vieja historia de la educación, historicista, centrada en autores o instituciones casi siempre fuera de contexto, por la fundación de la *History of Education Society* en 1960 y por la publicación de *History of education Quaterly* en 1961 que anunciaban el redescubrimiento de la historia de la educación por parte de los historiadores. En nuestro país, por razones obvias, ese momento tuvo lugar al menos una década después, aunque se puedan citar, como siempre, antecedentes, signos que avisaban del cambio que se avecinaba. El primer número de la revista interuniversitaria *Historia de la Educación* apareció en 1982, fecha en que se celebró el primer Coloquio Nacional de Historia de la Educación y se decidió también crear la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) de la que fue Julio Ruiz Berrio el primer presidente.

Con la llegada de la historia social de la educación, la historia de la educación empezó a ocuparse de la creación e implementación de los sistemas educativos utilizando distintos enfoques (locales, regionales o nacionales yendo en pocas ocasiones más allá) y la política y legislación educativas pasaron a ocupar un lugar importante en nuestros trabajos, a menudo como referente al que se debía tender debido al tenaz incumplimiento de la misma especialmente en los orígenes del sistema educativo: los niños no asistían a las escuelas a pesar

de ser obligatorio, los ayuntamientos no creaban las escuelas a que estaban obligados por ley y a menudo no pagaban a los maestros y así sucesivamente. Empezamos a estudiar temas inéditos hasta entonces: procesos de escolarización, alfabetización, sistemas de formación de maestros, políticas educativas, etc. y a usar de forma generalizada fuentes como los documentos conservados en archivos históricos, municipales, de la administración, entre otros, los anuarios estadísticos, repertorios legislativos, etc. En estos años, se hizo un gran esfuerzo por elaborar historias locales y regionales de la educación y el foco de interés se desplazó hacia el siglo XIX y primer tercio del XX, lo que provocó un injusto “olvido” o abandono de períodos anteriores.

Desde los años noventa, la historia cultural se ha centrado en estudiar el interior, lo que ocurría realmente dentro de las aulas, cómo, cuándo, etc., analizando los protagonistas de la educación (fundamentalmente profesores y alumnos) y los escenarios donde se desarrolla la educación. Incluimos aquí el estudio del día a día de la realidad cotidiana de las instituciones docentes: organización de los espacios y su uso y del tiempo (desde vacaciones y períodos lectivos a horarios), mobiliario y objetos, relaciones internas, sistemas de premios y sanciones, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación, etc. A esta perspectiva de la cultura escolar le dedicaré la parte final de esta lección.

La aparición de la historia cultural no implica la negación o rechazo de la historia social que “rescató a todos aquellos individuos y grupos sin historia, que nada contaban para el historiador tradicional. Sacó a la luz las estructuras de desigualdad social y abrió todos los caminos que después transitaron la microhistoria, las historias de la vida cotidiana o las diferentes reivindicaciones culturales”¹¹. La historia social de la educación fue muy fructífera en nuestro país al coincidir, además, con una expansión de la historia de la educación gracias a la creación de nuevas universidades, como la de Málaga, donde se crearon grupos que comenzaron líneas de investigación, que han seguido trabajando juntos y han crecido con la incorporación de otras personas, temas, intereses y enfoques.

Los tres puntos de vista, teoría, legalidad y prácticas, no son excluyentes, sino que deben ser complementarios. En el hecho de que determinados planteamientos teóricos lleguen a plasmarse en leyes intervienen intereses ideológicos y políticos, y en el paso de la ley a la realidad entran en juego factores que hacen, por ejemplo, que haya leyes que nunca lleguen a aplicarse (es conocido el dicho “haz tú la ley y déjame a mí el reglamento”) o

11 Casanova, J., Los límites de la objetividad y el desafío posmoderno, p. 334. Accesible en <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/28/87/27casanova.pdf> [Fecha de consulta: 10-8-2013].

que en el desarrollo normativo posterior queden desnaturalizadas. Lo que acabamos de indicar es sólo el punto de vista dominante y hoy, cuando la diversidad es mayor en todo, la mezcla de las perspectivas es mayor. Sin embargo, aunque todas pueden usarse, hay que tener claro siempre desde cuál estamos mirando para poder interpretar lo que vemos no sea que confundamos teoría con realidad o legislación o cualquier otra de las combinaciones posibles. Por ejemplo, si hablamos de las aulas de enseñanza primaria a mediados del XIX español, tenemos que distinguir entre la perspectiva teórica (lo que opinaban al respecto los pedagogos, maestros, inspectores, médicos, reformadores sociales o arquitectos, entre otros), la legal —la normativa, teniendo en cuenta que la falta de normativa sobre algún tema también es significativa— y la realidad que, como siempre, no era única ni en las distintas regiones, ni entre la escuela pública y la privadas, ni en zonas rurales o urbanas, y así sucesivamente.

Otra forma de explicar estos cambios es señalar que en las Facultades de Pedagogía o Ciencias de la Educación se fue dirigiendo la atención, desde los setenta, hacia la construcción de una ciencia pedagógica y se fue desprendiendo del carácter marcadamente confesional que había tenido casi toda la pedagogía, si se puede lla-

mar así, enseñada durante el franquismo¹². Cuando la función ética e ideológica de la historia de la educación entró en conflicto con el deseo de conocimiento crítico que caracteriza a la investigación, surgieron planteamientos teóricos que la acercaban más al polo de la historia que al de la educación.

A medida que la historia de la educación ha ido pasando por distintas fases de la historia social y la historia cultural, ha perdido las virtudes pedagógicas y moralizantes que la justificaban, por así decirlo, y ha ido desconcertando a unos y otros. Porque debemos admitir que la historia de la educación es interdisciplinar, por naturaleza, pero no sólo interdisciplinar entre historiadores y pedagogos. Es un campo privilegiado donde pueden encontrarse también sociólogos, antropólogos, demógrafos o médicos, por ejemplo, ya que la historia de las ciencias ha demostrado que las fronteras de cada ciencia se determinan por factores ajenos a ellas como puede ser su estatus. Los historiadores de la educación (y los de la medicina, el derecho, la economía o la literatura), como cualquier investigador, necesitan de los demás, y viceversa porque

12 Esto no quiere decir que toda la pedagogía haya perdido el carácter confesional ni que desde diversos grupos, confesionales o no, no se siga pretendiendo utilizarla para su propio beneficio.

“La vida es demasiado breve y los conocimientos se adquieren lentamente. El mayor genio no puede tener una experiencia total de la humanidad. El mundo actual tendrá siempre sus especialistas (...). Pero lo único que se les puede pedir a unos y a otros es que recuerden que las investigaciones históricas no admiten la autarquía. Ninguno de ellos comprenderá, si está aislado, ni siquiera a medias”¹³.

Por tanto, un acercamiento entre la pedagogía, la historia y la historia de la educación sería bueno para todos: Uno de los enemigos más implacables del conocimiento (y en este caso del conocimiento histórico) es la fragmentación porque impide apreciar el sentido de las cosas, impide comprender ya que son las interrelaciones las que dan el sentido al relato que construimos. Por eso debemos tener en cuenta el espacio geográfico, la economía, la sociedad, política, ciencia, literatura, arte, demografía, etc., si queremos que los resultados de nuestras investigaciones puedan ser conocidos y apreciados.

13 Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. México: FCE, pp. 49-50.

La historia cultural de la educación

“La historia social es siempre historia cultural, la historia cultural, historia social, y (...) ambas, finalmente, son sólo historia”¹⁴.

“Pensamos, muchas veces, las culturas como si fueran cosas (...). Pero las culturas son sistemas complejos y los sistemas son estructuras cuyos componentes mantienen, unos con otros, relaciones complicadas. Mientras que las cosas son esencialmente quietudes, los sistemas son esencialmente organizaciones dinámicas que se presentan en estados permanentes de actividad”¹⁵.

Como acabamos de indicar, desde mediados de los noventa, nuestras perspectivas de trabajo se han diversificado con nuevas tendencias historiográficas de entre las que destacaremos la historia cultural de la educación. El hecho de que el término cultura o cultural sea polisémico quizá haya favorecido su aceptación por muy di-

-
- 14 Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, p. 247. Lucian Febvre, fundador de la Escuela de los Annales, decía lo mismo en sus *Combates por la Historia* ante la tendencia a etiquetar la historia. Afirmaba que no había historia económica y social porque “la historia es toda ella social, por definición”.
- 15 García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder, p. 23.

versos grupos. Hay que tener en cuenta que esta nueva historia cultural aparece “en un momento de crisis epistemológica, de dudas e incertidumbres en la operación histórica, en la tarea de hacer historia”¹⁶ y con conexiones con el postestructuralismo, el postmodernismo y la interdisciplinariedad.

Últimamente le ponemos muchos adjetivos a la historia, quizá demasiados: historia social, historia económica, psichistoria, microhistoria, nueva historia, historia de las mentalidades, historia material, historia cultural... y nos sumamos a las mismas corrientes que las demás ciencias sociales y así nos hemos visto metidos de lleno en el giro lingüístico, el giro etnográfico, el giro visual, el giro cultural... y a veces giramos tanto que algunos terminan donde estaban y otros no saben ni dónde están. Pero éste es otro tema.

A pesar de esto, es cierto que desde que la historia cultural de la educación ha ido ganando adeptos, los temas que estudiamos se han ampliado y, aunque bajo ese término hay múltiples paradigmas y puntos de vista, esto no implica que todo valga ni que todo valga lo mismo.

Es evidente que existe una cultura de la escuela (en sentido amplio), lo mismo que existen distintas cul-

16 Viñao Frago, A. (1995). *Op. cit.*, p. 245.

turas en las distintas Facultades que forman esta Universidad y que no en todas las universidades hay la misma cultura o que las culturas de las familias varían. Creo que en esto no habría discusión. Sí la habría, sin embargo, si quisiéramos ponernos de acuerdo acerca de qué incluimos dentro del término cultura escolar.

Los temas que se abordan desde esta perspectiva son amplísimos, pero voy a tratar de clarificar de qué hablamos cuando hablamos de estudiar la cultura escolar. Por un lado, como acabamos de decir, podemos estudiar la cultura de una institución concreta como la Facultad de Medicina de esta Universidad, o la cultura de la Universidad de Málaga frente a otras, o de un conjunto por contraste con otros como la de las Universidades públicas o las universidades americanas. Ahí entrarían

- los aspectos institucionalizados (prácticas y conductas, modos de vida, hábitos, ritos), esto es, la historia cotidiana del quehacer diario.
- objetos materiales: función, uso, distribución en el espacio, materialidad, simbología, su introducción, uso y desaparición o abandono...
- modos de pensar e ideas compartidas.

Como puede verse, bajo el término cultura escolar podemos incluir todos los elementos que conforman y definen cada institución:

“La historia de la cultura escolar así entendida, (...) es una historia de ideas y hechos, de objetos y prácticas, de modos de decir, hacer y pensar, que ha de recurrir, como toda historia, a la perspectiva del ojo móvil. Si la realidad considerada es siempre compleja y si el historiador ha renunciado ya a la pretensión de producir el relato, descripción y análisis de la verdad total y definitiva —no a la pretensión de veracidad, de la que ningún relativismo podrá apartarle jamás— la posición en la que se sitúa y desde la que mira ocupa un lugar central en la operación histórica”¹⁷.

Conocer la cultura escolar de las instituciones educativas no es algo baladí. De hecho podemos afirmar, y por muy evidente que esto parezca nuestros políticos actúan ajenos a ello, que las reformas educativas que ignoran la cultura existente están condenadas al fracaso. Es evidente que las culturas cambian, pero más lentamente y a veces no en la dirección que les gustaría a los gestores de la educación (políticos, administradores), a los científicos de la educación (los que estudian esta actividad humana) y a los profesores. No tener en cuenta los requerimientos, condicionantes y tendencias básicas de los sistemas educativos, los climas que se crean, las condiciones de trabajo, la fuerza, en suma, de los rasgos que caracterizan las culturas escolares puede llevar una reforma educativa al fracaso. Si las reformas

17 *Ibidem*, pp. 260-261.

se abordan desde arriba, sin cambiar elementos estructurales y pretendiendo hacerlas rápidamente, podremos cambiar la apariencia o el nombre de las cosas, pero no lograr reformas por muy positivas que les parezcan a los políticos, aunque tengan la mejor de las intenciones o por muy necesarias que parezcan. Otro tema en el que no podemos entrar, pero que también hay que valorar, es que toda reforma, o intento de reforma, puede tener efectos no previstos e incluso indeseables. Ejemplos de todo ello hay numerosos en nuestra historia reciente de la educación.

Por eso, sólo conociendo las culturas escolares podemos entender muchos de los cambios y no cambios que se han producido en nuestra historia de la educación, los cambios y continuidades, los ritmos de los cambios y los elementos afectados. Es evidente que muchas veces hay falta de autocrítica ante los intentos de reformas educativas, como ante tantas cosas, y se echa la culpa de los fracasos a los demás. Los demás son los gestores, los compañeros, el número de alumnos o la "cultura" con que llegan a una institución docente¹⁸, el partido político

18 Y cuando digo cultura, no me refiero a los conocimientos que tienen o dejan de tener, sino al conjunto de actitudes, prejuicios, intereses, expectativas, formas de relación, etc., etc., que tienen que, además, no es única sino que difiere de unos alumnos a otros del mismo modo que distintos grupos de alumnos acaban generando sus propias subculturas de grupo a las que los profesores nos referimos con frecuencia.

gobernante o la oposición, la falta de financiación, los medios de comunicación, la crisis o la sociedad en su conjunto.

La “caja negra” de la escuela y el patrimonio histórico-educativo

“Yo creo que si los museos, como las novelas, se centraran más en historias privadas y personales, serían más capaces de extraer y mostrar nuestra humanidad colectiva. (...) necesitamos imaginar un tipo de museo más humilde, más modesto, que se centre en las historias de los seres humanos como individuos”.

O. Pamuk (2012). Los objetos viajan por rutas misteriosas. http://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/16/actualidad/1353075413_549956.html

“Uno se cree que las mató el tiempo y la ausencia.
Pero su tren vendió boleto de ida y vuelta”.

Joan Manuel Serrat,
Aquellas pequeñas cosas.

Desde los últimos años del pasado siglo, la historia cultural de la educación, a través de sus líneas etnográfica y microhistórica, ha favorecido el impulso de la investigación de la cultura y el patrimonio material e inma-

terial de las instituciones educativas, situándolas como un campo historiográfico emergente como lo prueba la febril actividad desarrollada en torno a ellas. Dentro del patrimonio material incluimos tanto los espacios donde se desarrollan los procesos de aprendizaje, edificios, aulas, patios, comedores, despachos, ludotecas, internados, colonias escolares o gimnasios, como los objetos que existían dentro de esos espacios.

Para comprender el aula, entendida como la “unidad central” del sistema educativo, se puede utilizar el esquema que aparece en la Imagen 1: hay tres cuadrados uno dentro del otro de forma que el más interior es el aula, el que le rodea inmediatamente es el espacio educativo y el siguiente, el más externo, es el espacio social. Con esto se indica que las clases no funcionan en el vacío y que lo que en ellas ocurre está al menos parcialmente condicionado por lo que ocurre en el espacio educativo (política educativa, sindicatos de la enseñanza, normas de los centros, editoriales de libros de texto y material didáctico, etc.) y en el espacio social (el Estado, la iglesia, la economía...) y también vemos que hay elementos que están a caballo entre ambos.

En esta imagen se representan las fuentes a considerar para el estudio de la cultura escolar entendida, como hemos venido haciendo, en sentido amplio. Dentro de la “caja negra” del aula, que puede ser de cualquier nivel o institución educativa, vemos, básicamente, dos

tipos de actores, alumnos y profesores, y dos tipos de objetos, los culturales (creados para la escuela fuera de ésta como los mismos edificios, las mesas y las sillas, los libros de texto, los materiales Montessori o los dones de Fröbel) y los sociales (creados por sujetos o grupos mediante su actividad en el aula como reglamentos, registros de asistencia, exámenes, cuadernos escolares, trabajos manuales y un larguísimo etc.).

En el caso de los objetos culturales estamos estudiando su diseño, producción y comercialización a través de fuentes como los catálogos de material escolar, los anuncios publicitarios o los concursos para la adquisición de material. Todos sabemos que hay una considerable industria en torno a los materiales escolares, más evidente a comienzos del curso escolar, y que el estudio de estos aspectos es también relevante para los historiadores de la economía o del diseño.

Ahora bien, los objetos, sean sociales o culturales, siguiendo con este esquema, no nos interesan por ellos mismos, sino que nos interesan para conocer el funcionamiento intrínseco de una institución o la labor de un docente es la **relación** que se establece entre los objetos y los protagonistas, las rutinas de uso. Pongamos un ejemplo: en casi todas las aulas hay una pizarra. La pizarra puede ser el espacio donde se organiza la tarea del día, donde se escribe todo lo que deben hacer/copiar/saber los alumnos (y el cuaderno escolar luego será

un reflejo de esas pizarras), donde se evalúa cuando se saca a un alumno a la pizarra, donde se castiga o donde se apunta a los que no han cumplido alguna norma. Lo mismo podríamos decir de los libros escolares, de los ordenadores o de las pizarras digitales: para el estudio de la cultura escolar, no es relevante sólo el que estén o no en un aula, sino el uso que se hace de ellos, quién los utiliza, cómo, cuándo, porqué y para qué. En aulas con los mismos materiales la “cultura escolar” que se genera puede ser muy distinta. También sabemos que hay muchos centros que cuentan con materiales que no se usan. Por tanto, nos interesa saber qué había, cuándo, cómo, por quién y para qué se usaba.

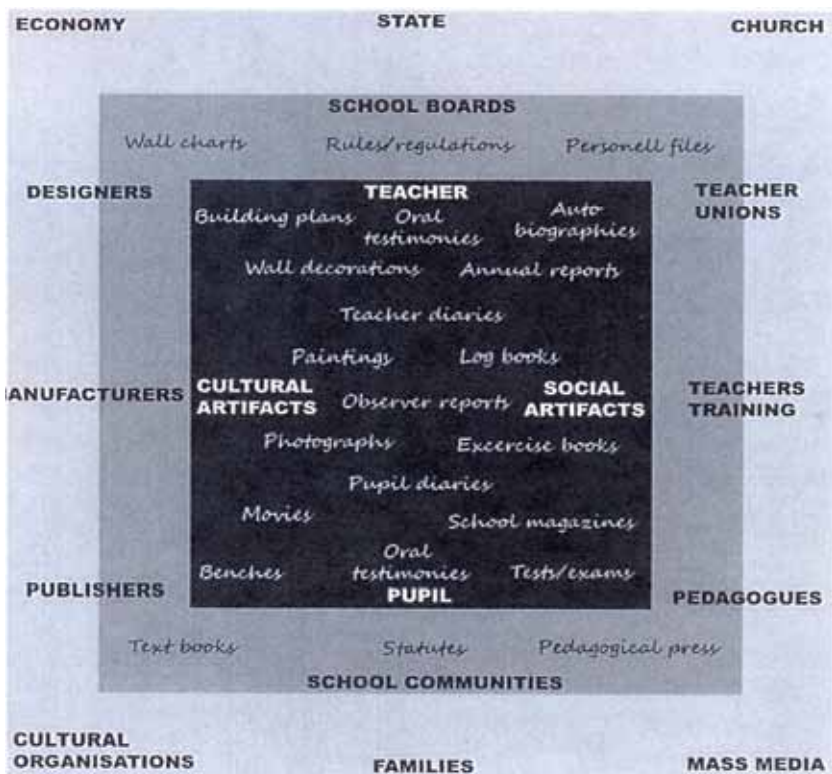


Imagen 1: La "caja negra" de la escuela

Fuente: Braster, S., Grosvenor, I. & Pozo, M.M. (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang, p. 277.

Durante los últimos quince años, y de forma más notoria en los últimos, los historiadores de la educación españoles nos hemos sumado con entusiasmo a esta corriente historiográfica que ha sido acogida con un notable interés político y social hacia el patrimonio histórico-educativo¹⁹. No voy a hacer aquí una relación de las exposiciones pedagógicas realizadas ni del incremento de las publicaciones al respecto por falta de tiempo y de espacio, a pesar de que son indicadores de ese entusiasmo, pero sí citar a algunas sociedades científicas e instituciones museísticas. Sin pretender hacer una relación exhaustiva, hay que aludir a la creación en 2003 de la SEPHE, Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, y en 2007 de la RIDPE, Red Ibero Americana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico Educativo, que ya han celebrado varios congresos nacionales e internacionales. También hay que considerar la labor realizada por los Institutos y otros centros históricos²⁰ que conservan, además de

19 Un ejemplo de ese interés es la publicación de tres monográficos: (2007). Historia de un olvido: Patrimonio en los centros escolares. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, nº 7; (2010) Patrimonio y Educación. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 nº 2 y (2011). Patrimonio y educación. *Patrimonio Cultural de España*, nº 5.

20 En Málaga hay varios centros docentes públicos y privados que entran en esta categoría. Sin embargo, la conservación, catalogación y difusión de sus fondos no están aseguradas pues dependen casi exclusivamente de la buena voluntad de algunos profesores.

experiencias personales y colectivas, parte de sus restos materiales: Bibliotecas, colecciones didácticas especialmente de ciencias naturales, física y química, edificios, laboratorios, manuales escolares, expedientes, libros de actas, etc. que ya han celebrado varias reuniones y que están intentando crear una red de centros con patrimonio histórico, con un catálogo informatizado común.

A lo largo de estos últimos años, además, se han creado museos pedagógicos, físicos o virtuales, centros de memoria, museos escolares, etc. algunos de los cuales, por cierto, viven una situación difícil por la actual crisis económica. Nos referimos a instituciones de distinto origen y alcance, pero que tienen como objetivo principal promover el estudio, la conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo a veces impulsados por distintos gobiernos autonómicos o locales y a veces, luego, abandonados a su suerte. Podemos citar, entre otros, al Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel B. Cossío", creado en 1995 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, el MUPEGA, Museo Pedagógico de Galicia, en 2000, el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Cantabria en 2005, el Museo Pedagógico de Aragón y el Centro Internacional de la Cultura Escolar en Berlanga de Duero (Soria) creados ambos en 2006, el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia en 2009 o el CEMUPE (Centro-Museo Pedagógico

de la Universidad de Salamanca) en 2010 y otros más pequeños situados en aulas de escuelas rurales ya en desuso donde se han colocado materiales recreando una de esas escuelas de mediados del siglo XX (Otones de Benjumea o Linás de Marcuello, por ejemplo). Junto a estos museos “físicos”, han aparecido museos virtuales vinculados a distintas universidades como el Museu Universitari Virtual de Pedagogia de la Universidad de Vic (MUVIP), el Museo Virtual de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia (MUVHE), el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI) de la Universidad Complutense de Madrid, o el Museo Pedagógico Andaluz (MUPEAN) de la Universidad de Sevilla que cuenta con un espacio que puede ser visitado.

Hemos de reconocer que junto a los giros historiográficos que acentúan la importancia de considerar estos objetos y sus relaciones con los sujetos como fuentes imprescindibles para estudiar las culturas escolares, factores como los movimientos sociales a favor de la recuperación de la memoria y la difusión de recomendaciones internacionales a favor de la conservación del patrimonio material e inmaterial han contribuido a impulsar políticas de protección, conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo que no había sido considerado hasta fechas recientes como digno de ese trato. La actuación de los centros educativos y de los particulares con relación a esos objetos que se han destruido sin el menor

reparo ha empezado a cambiar, aunque falta realizar una fuerte tarea de concienciación al respecto.

Este contexto, marcado tanto por una de las líneas de la renovación historiográfica internacional originada por el desarrollo de la nueva historia cultural como por las repercusiones que todo lo relacionado con el patrimonio histórico-educativo han adquirido en nuestro país, es, en mi opinión, muy favorable para impulsar entre nuestros alumnos, y a través de ellos en nuestra sociedad, una actitud favorable a la conservación, catalogación y estudio de objetos que pueden ser fuentes significativas para nuestra historia de la educación, objetos que durante siglos han sido despreciados, abandonados y destruidos y que sólo en los últimos años han visto como su valor en librerías de viejo crecía exponencialmente al aumentar la demanda de los mismos.

Quiero aprovechar esta ocasión para hacer un llamamiento a toda la comunidad universitaria para que rescaten, recuperen esos testimonios de su paso por las aulas, como alumnos y como profesores. Sus cuadernos escolares, dibujos, fotografías y recuerdos escolares, boletines de notas, periódicos escolares, son fuentes importantes para nosotros, pero también lo son tantas cosas de las que periódicamente nos desprendemos como profesores porque no caben en nuestros despachos: programas, apuntes, trabajos de los alumnos, exámenes, escritos diversos, fotografías y, una vez más, nuestra

propia memoria, nuestros recuerdos, vivencias, nuestras biografías individuales profesionales que irremediablemente se van perdiendo en su mayoría. Por cierto, el que muchas de estas fuentes estén hoy en soporte digital introduce otro elemento de incertidumbre acerca de su conservación. En fin, todos sabemos cosas que han pasado y que pueden permitir entender muchas cosas y también sabemos que lo más probable es que se pierdan, que no lleguen nunca a un libro de historia que probablemente habría sido más vivo que otros que escribimos. Esto nos lleva, de nuevo, a nuestra renuncia asumida a relatar, describir y analizar una verdad total o definitiva, renuncia que no implica renunciar a la veracidad.

Para terminar, plantearé dos cuestiones sobre el papel de los historiadores de la educación con relación al patrimonio educativo.

La primera, aunque sea evidente, hay que destacarla y es que no somos ni coleccionistas (aunque algunos de nuestros compañeros sí tengan destacadas colecciones), ni museólogos ni archivistas. Somos historiadores del patrimonio educativo y por tanto nuestra tarea fundamental es *estudiarlo* y en función de esa tarea tenemos algo de coleccionistas, museólogos y archivistas. Podemos hablar de una especialización dentro de la historia de la educación y, de hecho, muchos de los integrantes de la SEPHE son también miembros de la SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación). Para estudiar ese

patrimonio, o para estudiar cualquier otro tipo de fuentes, es preciso antes su catalogación y, hoy en día, la creación de bases de datos al alcance de todos los interesados. Nosotros podemos también hacer estas tareas o participar en ellas, pero no es nuestro objetivo último y no nos podemos quedar en la elaboración de catálogos de objetos o bases de datos de historias de vida. Las fuentes, sean objetos, imágenes, testimonios orales o documentos escritos, NO son la historia. La historia hay que hacerla con las fuentes²¹, preguntándolas y escuchándolas:

“Las piedras, se ha dicho, hablan. Incluso gritan a quien quiere escucharlas y sabe cómo hacerlo. Esta es la memoria de los objetos. Lo que sucede es que las piedras no dicen a todos lo mismo. Hay, por supuesto, a quienes no les dicen nada. Pero aquellos a quienes sí les dicen, no oyen ni ven las mismas cosas. Los usos y sentidos de los restos y huellas materiales e inmateriales del pasado difieren, como difieren sus significados, en función de quién, desde dónde, cómo y con qué fines se mira”²².

21 No puedo entrar ahora en este tema, pero la misma advertencia debe hacerse con relación a las fuentes orales y a la importancia de la memoria, pero distinguiendo claramente entre memoria e historia. La memoria no es historia. Distinguir entre memoria e historia es importante sobre todo ahora cuando a las fuentes orales se les está concediendo toda la importancia que merecen. Pero son eso, fuentes que habrá que someter a la crítica interna y externa de las que se hablaba más hace años cuando se pensaba de forma mayoritaria en fuentes escritas.

22 Viñao Frago, A. (2012a). *Op. cit.*, p. 12. También Febvre plante-

La segunda cuestión se refiere a nuestro papel en la labor de *difusión* del patrimonio educativo. Todo nuestro trabajo como universitarios, sea cual sea nuestro campo, debe ser no sólo difundido, sino difundido en medios que aseguren una óptima difusión. Esa difusión suele limitarse al ámbito académico especializado mientras que en este caso a nosotros nos interesa, además, llegar al público en general porque los historiadores tienen una función social, que puede entenderse de diversas formas, pero que justifica su existencia. Y el patrimonio educativo es también un patrimonio social que debemos acercar y dar a conocer al público y eso se hace mediante exposiciones más o menos ambiciosas, pero que no son una mera exhibición de objetos, sino que deben tener un “relato” conductor, una intencionalidad didáctica, de forma que, con similares objetos pueden hacerse exposiciones distintas y escribirse distintos relatos.

Los objetos que conservamos de nuestra infancia y nuestra memoria de los años escolares están ligados a un período de la vida que a menudo se recuerda con nostalgia y cuentan además con un fuerte poder evocador. En algunas exposiciones, los comentarios de los

aba en sus *Combates* la necesidad de usar todo tipo de fuentes rompiendo el monopolio que hasta entonces habían tenido los documentos escritos.

protagonistas que ven 40, 50 ó 60 años después sus fotos escolares son interesantes para nosotros, lo mismo que las reacciones al ver el libro que utilizaban, o cualquier otro objeto vinculado a su etapa escolar. Sin embargo, esos comentarios suelen ser acríticos y acentúan el componente nostálgico que, a su vez, es el que guía la realización de muchas de las colecciones de estos materiales. Por tanto, hay que huir del sentimentalismo y del fetichismo que rodea a menudo ese mundo:

“frente a los peligros del fetichismo, el anticuariado y el coleccionismo que supone la mera acumulación de objetos y restos de la cultura material e inmaterial en el ámbito educativo —o en cualquier otro—, frente a la utopía irrealizable de la totalidad, a la que podemos vernos empujados —y por la que quizá hayamos sido arrastrados en alguna ocasión— la mejor cura, *el mejor remedio*, es la inserción de dichos restos en estructuras narrativas, relatos y contextos interpretativos acerca o en relación con el mundo escolar. Es decir, contextualizar, interpretar, narrar macro, medio o micro historias con sentido porque poseen un comienzo, un desarrollo o trama y un final, o varios comienzos, desarrollos o finales”²³.

23 Viñao Frago. A. (2012b). El MUVHE y el CEME como pretexto: reflexiones sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo. En P.L. Moreno y A. Sebastián (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, pp. 648-649. Sin subrayar en el original.

En esa labor de difusión del patrimonio pueden jugar un papel clave los museos pedagógicos que hemos citado (nos estamos refiriendo a España, pero sólo en Europa hay cientos de museos pedagógicos de distinta tipología) que se inscriben dentro de una nueva corriente museística de pequeños museos, distintos a los museos monumentales que todos hemos visitado y visitamos cuando viajamos a una gran ciudad. La visita a ciertos museos está unida a ciertas ciudades —Pérgamo y Berlín, Orsay y París o Metropolitan y Nueva York— y son siempre experiencias enriquecedoras. Pero junto a ellos, la nueva corriente museística propone museos a “escala humana”, museos pequeños, modestos, que conviertan los barrios donde están en parte de su discurso expositivo²⁴ y la mayoría de los museos pedagógicos pertenecen a esta escala.

24 También en Málaga hay pequeños museos que son una joya y que muchos no conocen como, por ejemplo, el Museo del Vidrio y Cristal, cuyo propietario es un coleccionista particular que empezó su colección cuando tenía unos 9 años y que tiene una visión muy elaborada e inteligente acerca de las potencialidades educativas del coleccionismo.

Finalmente...

“Aunque Patrick Joyce nos dice que la historia social ha muerto, y Elizabeth Deeds Ermarth declara que el tiempo es una construcción ficticia, y Roland Barthes anuncia que todo el mundo es un texto, y Hans Kellner quiere que los historiadores dejemos de comportarnos como si fuéramos a investigar sobre cosas que realmente sucedieron, y Diane Purkiss dice que deberíamos contar historias sin preocuparnos de si son ciertas o no, y Frank Ankersmit jura que nunca podremos saber nada en absoluto sobre el pasado, así que deberíamos limitarnos a estudiar a otros historiadores, y Keith Jenkins proclama que toda la historia es sólo ideología (...), yo miraré modestamente al pasado y diré a pesar de todos ellos: realmente ocurrió, y realmente podemos si somos muy escrupulosos y cuidadosos y autocríticos, descubrir cómo ocurrió y llegar a alguna idea defendible, aunque no a una conclusión final acerca de lo que significó”²⁵.

La historia social, la historia cultural, el giro lingüístico o el etnográfico o el posmodernismo “han ofrecido importantes correctivos al pensamiento y a la práctica históricos, especialmente en todo lo que se refiere a la relación entre historia, objetividad y verdad, pero esas críticas no han destruido el compromiso del historiador a

25 Evans, R.J. (1997). *In Defence of History*. London: Granta, p. 253.

captar, por medio de enfoques y métodos de indagación apropiados, un pasado parcialmente verdadero”²⁶. Ahí radica quizá la continuidad que distingue nuestro trabajo por encima de las cambiantes perspectivas, temas o épocas de estudio.

¿Está la historia en crisis? ¿No será que lo ha estado siempre? Quizá sea una crisis distinta. El estudio de la historia de la educación, como el de la historia misma, se mueve en un terreno cambiante y discutido. A lo largo de los siglos los historiadores han reconocido la naturaleza “parcial” de su objetivo y la imposibilidad de capturar completamente el pasado, pero han seguido buscando formas de representarlo tan exacta o provocativamente como podían. Seguimos buscando lo que llamamos “verdad histórica”, intentamos comprender, en una postura distinta de la de los que defiende que todas las versiones son igualmente válidas, aunque sepamos que no hay una verdad definitiva. Quizá sea necesario hacer una historia de la educación más problemática y menos complaciente en la que, desde luego, no todo vale.

Cada sociedad posee sus propias normas generales y su régimen sobre la “verdad”, es decir, indica los tipos de discurso que deben considerarse verdaderos y genera mecanismos para distinguirlos de los que no

26 Casanova, J., *op. cit.*, p. 333.

lo son y asignarles valor. El historiador de la educación puede poner en evidencia los poderes ocultos en esos discursos, en función de su contexto.

Todos estamos en constante proceso de cambio. Intentamos mejorar, intentamos responder a las demandas que la sociedad, nuestros alumnos, nuestros compañeros, nos hacen. Podemos decir que estamos en una constante crisis entendiendo por ésta el momento en que lo que hacíamos no nos sirve y tenemos que buscar otro camino. Cuando nos dedicamos a la investigación, en cualquier campo, buscamos nuevos caminos lo que en nuestro caso implica "redefinir la relación entre el historiador y la verdad, reconocer los límites de la objetividad y no confundir a ésta con la neutralidad. La verdad, siempre parcial, acerca de los hechos históricos se descubre y no hay por qué inventarla o fabricarla como nos han dicho muchos posmodernistas"²⁷.

Se compara a la historia con diversas cosas para explicar su función, por ejemplo, con faros, puentes y retrovisores. Todos los ejemplos nos sirven porque, en el fondo, todos quieren decir lo mismo. Los faros iluminan, guían a los barcos en su camino. La historia, la comprensión del pasado y del presente, el saber ver todo lo que del pasado hay en el presente y cómo se proyecta

27 *Ibidem*, p. 334.

en el futuro es imprescindible para llegar a buen puerto. ¿A qué puerto? Al puerto al que sólo la educación puede conducir a todos y cada uno de nosotros, al puerto de ser seres humanos. Los puentes unen distintas orillas espaciales o temporales y nos permiten adentrarnos en terrenos que sin ellos no estarían a nuestro alcance. Nos permiten ir más lejos, más cómoda y rápidamente y con menos riesgos. Hay quien la compara con los retrovisores del coche: conducir sin retrovisores es exponerse a sufrir un accidente al no ser consciente de lo que te rodea y de lo que vas dejando atrás. Ahora bien, aunque tengamos que estar pendientes de los retrovisores, nuestro objetivo no es mirar hacia atrás. Nos interesa lo que vemos por los retrovisores porque queremos ir hacia delante. Nos interesa nuestro pasado porque deseamos que nuestro caminar no encuentre más obstáculos que los precisos²⁸. Por tanto, en contra de la imagen del historiador volcado en el pasado de espaldas al presente, defendemos una imagen del historiador que mira hacia el futuro, y que quiere comprenderlo, que ama el pre-

28 El tener este espejo en el coche "implica que lo que está *detrás* de mí es importante para mí, (...) está afectando a mi presente lo quiera o no, (...) no porque sea 'interesante' sino también, porque, sea interesante o no, *me* interese o no, tendrá algún efecto sobre mí, en mi presente". Charlton, K. (1983). The benefit of the rear-view mirror: History of Education in the professional education of teachers. En R. Lowe (ed.). *Trends in the Study and Teaching of the History of Education*. Leicester: History of Education Society.

sente porque nadie lo necesita tanto como él. En un momento u otro necesitamos faros, puentes y retrovisores. Y los necesitamos porque nos interesa el conocimiento del pasado en función del hoy y del mañana porque, en último término, lo verdaderamente importante es salir bien parados del embrollo del vivir en que estamos irremediablemente metidos. Y como eso es lo verdaderamente importante, éste debería ser un objetivo irrenunciable de la educación en todos los niveles y de todas y cada una de nuestras disciplinas académicas.

Muchas gracias a todos por su atención y que este curso sea tan fructífero como todos deseamos.

Bibliografía

- Aldrich, R. (2003). The three duties of the historian of education. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 32:2, 133-143.
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Braster, S., Grosvenor, I. & Pozo, M.M. (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Casanova, J., Los límites de la objetividad y el desafío posmodernista. Accesible en <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/28/87/27casanova.pdf> [Fecha de consulta: 15-8-2013]
- Compère, M.M. (1995). *L'Histoire de l'Éducation. Essai comparative sur la façon dont elle s'écrit*. Paris: INRP.
- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Gedisa.
- Depaepe, M.; Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. XXXI-1, pp. 9-16.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- Grosvenor, I.; Lawn, M. & Rousmaniere, K. (1999). *Silences & Images. The Social History of the classroom*. London: Peter Lang.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid: Siglo XXI.

- Lawn, M. & Grosvenor, I. (eds.) (2005). *Materialities of Schooling. Design- Technology- Objects- Routines*. Oxford: Symposium Books.
- Lowe, R. (ed.) 1983). *Trends in the Study and Teaching of the History of Education*. Leicester: History of Education Society.
- Moreno Martínez, P.L. (2008). El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970. En V. Juan (coord.), *Museos pedagógicos: la memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, pp. 95-108.
- Popkewitz, T.; Franklin, B.; Pereyra, M. (comps.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Ruiz Berrio, J. (ed.) (2000). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ruiz Berrio, J. (ed.) (2010). *El Patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva / Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío.
- Vera Vila, J. (2012). Hacia una Teoría de la Educación para nuevos modos y nuevos contextos de aprendizaje. En L. García Aretio, *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED, pp. 367-372.
- Vilar, P. (1980). *Introducción al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica
- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, pp. 245-269.
- Viñao Frago, A. (2012a). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35-1, pp. 7-17.
- Viñao Frago, A. (2012b). El MUVHE y el CEME como pretexto:

reflexiones sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo. En P.L. Moreno y A. Sebastián (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, pp. 639-651.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.