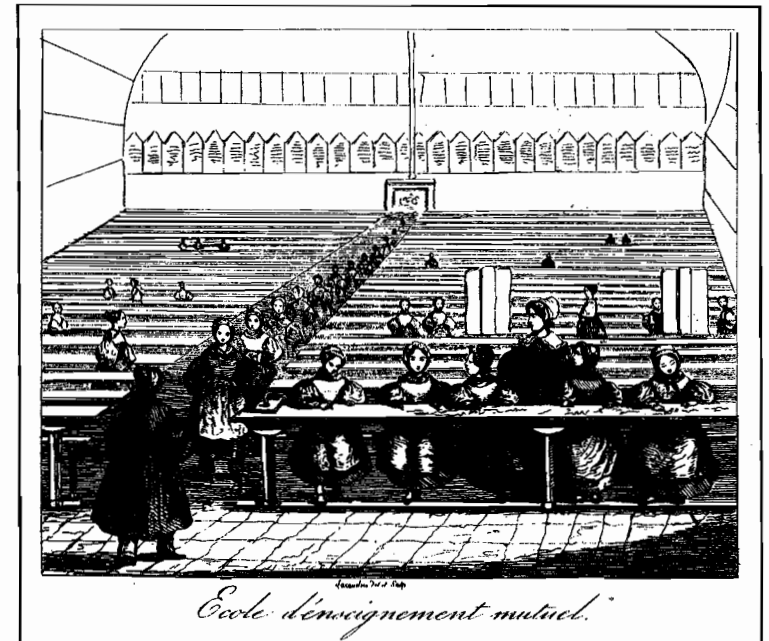


**RECURSOS DIDÁCTICOS.
HISTORIA ORAL Y MUSEOS PEDAGÓGICOS**



Cuadernos de Historia de la Educación nº 1

**RECURSOS DIDÁCTICOS.
HISTORIA ORAL Y MUSEOS PEDAGÓGICOS**

Sociedad Española de Historia de la Educación

INDICE

Introducción	5
<i>Aida Terrón Bañuelos</i>	
Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación ..	9
<i>Miguel Beas Miranda</i>	
Actividades tuteladas de iniciación a la investigación en el marco disciplinar de la Historia de la Educación: experiencias, resultados y nuevos itinerarios en el ámbito del Museísmo Pedagógico	35
<i>Vicente Peña Saavedra</i>	

© Edita: Sociedad Española de Historia de la Educación

I.S.B.N.: 84-688-0453-3

Depósito Legal: SE-4128-2002

Imprime: KRONOS, sa

Conde de Cifuentes, 6 - 41004 Sevilla

Tlf.: 95 441 19 12 - Fax 95 441 17 59

E-mai: kronos@néxo.es

INTRODUCCIÓN

Septiembre es un mes propicio para sentir una cierta angustia docente: más que el comienzo del año natural, es el del curso académico el “momento cero” que sitúa a los profesores -no importa de qué nivel de enseñanza- ante el inicio de una ¿nueva aventura?, generalmente observada con escaso optimismo. Los resultados de los exámenes que ese mismo mes estamos “corrigiendo” no ayudan, precisamente, a hacernos ilusiones: ante ellos incluso los profesores menos autocríticos sentimos que tenemos responsabilidad en ese fracaso que es, de alguna forma -inconcreta, no reflexionada y sistematizada- también el nuestro. Puesto que Septiembre es, a la vez, el mes en el que nuestro gremio suele celebrar sus reuniones científicas aprovechando la ausencia de clases que impidan o dificulten la asistencia, tal angustia es manifestada, compartida y socializada en los pasillos, de manera que las conclusiones de los respectivos congresos recogen, generalmente, ese estado de ánimo, ese momento de “sensibilidad docente”, proponiendo que el “asunto” de la docencia sea abordado y analizado de manera formal en el ámbito societario.

De uno de esos “encuentros en Septiembre”, concretamente el Encuentro Hispano-Portugués celebrado en Allariz (Orense) en el año 2001, surgió una propuesta concreta sobre el modo de abordar este tipo de reflexión. En diversas conversaciones, también en este caso de pasillo, algunos de nosotros comentábamos que justamente eran esos días -ese mes- los que deberíamos aprovechar para definir nuestro “proyecto docente”, tomando decisiones que orientasen la docencia de nuestro campo disciplinar, determinando, por tanto, principios de procedimiento sobre los contenidos o “temas” pertinentes a incluir en los programas, enfoques, dinámicas del aula, textos o materiales de apoyo, siste-

mas de evaluación etc.. El marco de los congresos y de las reuniones científicas permite evidenciar con claridad la distancia que existe entre la tarea de investigación, destinada a la construcción del conocimiento científico, y la tarea docente, que exige “cerrar” una materia de enseñanza, transformando en “otra cosa” ese conocimiento mediante una necesaria “creación didáctica”. La diferente naturaleza de uno y otro tipo de conocimiento (diríamos, entre el saber erudito y el saber enseñado) debe estar en la conciencia de los profesores -también de los profesores universitarios- para entender, en palabras de M. Artigue, “la distancia que separa la economía de los dos sistemas”.

De estar atentos a ello podríamos evitar -o aminorar- un modo de hacer característico de la enseñanza universitaria que, en opinión de algunos didactas, estaría efectivamente presidida por una determinación de los contenidos de enseñanza desde una visión científicista del conocimiento que, apoyado en un lenguaje tecnicista y presentado con una pretendida objetividad, como algo absoluto y externo a los estudiantes, deja escaso espacio para que ellos puedan generar sus propios significados, su propia interpretación. En esta dinámica, las relaciones sociales de aula van a ser, generalmente, determinadas de arriba abajo, dando lugar a “comunicados” más que “comunicación”, dado que la transmisión de conocimientos se hace dentro de un conjunto de prácticas, rituales y rutinas supuestamente necesarias y naturales, y no social e históricamente construidas. En esta lógica, el aprendizaje de los alumnos estaría determinado por su capacidad intelectual y grado de motivación, que se dan por supuestos, culminando el proceso con el control de la cantidad de conocimientos adquiridos mediante pruebas lo más objetivas posible.

La Junta directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación acordó, en ese mismo Encuentro de Allariz, delegar en el profesor Alejandro Mayordomo la decisión sobre el modo en que se pudiese articular societariamente el análisis colectivo de nuestras preocupaciones, seguridades e inseguridades docentes. Las primeras decisiones tomadas -que podrán ser revisadas y reorientadas en el futuro- aconsejaron comenzar invitando a tres profesores para que presentasen, en la Asamblea anual de Diciembre, una pequeña muestra de aquellos enfoques y actividades desarrolladas con sus alumnos, que, en su opinión,

ejercían efectos “saludables” en el ámbito de la enseñanza de la Historia de la Educación. De acuerdo con ello, en la Asamblea de Diciembre de 2001 se abrió un espacio - un poco ampulosamente denominado “sección científica”, de cuya coordinación quedé encargada- para dar cabida a la presentación oral de estas experiencias, que fue seguida, por razones de tiempo, de un pequeño debate. No cabe duda de que si, como es el propósito, esta sección se estabiliza dentro de la Asamblea, deberá contar con un tiempo más amplio, revisando también, si así se viera conveniente, el formato seguido.

A propuesta de la Junta directiva, la Asamblea consideró oportuno solicitar a los profesores ponentes un texto escrito de su intervención con el fin de confeccionar una especie de guía o cuaderno de trabajo que tuviese continuidad en años posteriores y cuya edición, sufragada con fondos de la SEDHE, sería gestionada por la persona responsable de estos asuntos dentro de la misma (Consuelo Flecha). El que sigue es, por tanto, el primer número de esta serie.

Los textos incorporados en esta publicación dan cuenta de diversas estrategias -son, sobre todo, una presentación de actividades y recursos- con las que estos profesores afrontan la docencia de diversas disciplinas del campo de conocimiento. Pero, a la vez, en ellos se apuntan, aunque no se sistematicen, concepciones más generales que desbordan ese carácter, sobre las cuales, precisamente, sería deseable seguir trabajando, compartiendo y debatiendo. Personalmente, la lectura de estos textos me sugiere una idea final: en ellos se muestra la condición de investigador, de docente y de “ciudadano del mundo” que tiene todo profesor, una condición que la institucionalización de la enseñanza tiende a escindir en categorías separadas e independientes, produciendo una esquizofrenia inconscientemente sobrellevada y necesariamente transmitida a nuestros alumnos. Tomar una actitud vigilante acerca de ello, compartiendo reflexiones sobre qué enseñamos, por qué y para qué enseñamos y cómo lo hacemos es, seguramente, deseable.

Aida Terrón Bañuelos.

Oviedo, 20 de Septiembre 2002.

Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación

Miguel Beas Miranda
Universidad de Granada

En el primer trimestre del curso 2001-2002, nuestro compañero Alejandro Mayordomo, actuando como portavoz de la Junta Directiva de la SEDHE, me comunicó la decisión adoptada de que junto con Vicente Peña y Antón Costa presentáramos nuestras propuestas didácticas para la realización de una Historia de la Educación más motivadora y participativa. Junto con el sentimiento de gratitud a la Junta Directiva, lo primero que conviene advertir es que se trata tan sólo de hacer público parte de lo que realizamos por si le puede interesar a alguno de los compañeros y compañeras de los que sin duda, por experiencia docente y competencia académica, tengo mucho más que aprender que mostrar. Pero, al mismo tiempo, no tengo inconveniente en hacer públicas una serie de propuestas ya experimentadas, porque estoy convencido de que las críticas serán instructivas, al menos, para mí.

1. Objetivos de la propuesta.

En el transcurso del diálogo mantenido con Alejandro me expuso que de lo que se trataba era de dinamizar, hacer más rentables, atractivas y fructíferas las reuniones de nuestras asambleas anuales de diciembre.

- De abrir vías no oficiales en donde podamos debatir sobre experiencias prácticas relacionadas con las diferentes materias que conforman la Historia de la Educación.
- De crear un foro abierto para comentar experiencias, debatir propuestas que puedan servir de difusión de prácticas docentes, de asesoramiento u orientación para quienes así lo estimen oportuno.
- Se pretende debatir problemas metodológicos y de posibilidades didácticas, de incluir nuevas fuentes para su análisis e interpretación, que incentiven al alumnado para participar en la reflexión y comprensión de la Historia de la Educación.
- Se desea establecer canales de comunicación de manera que nos permitan conocer los usos de la investigación más eficaces, más estimulantes para el alumnado así como las metodologías utilizadas. Pero más allá de la mera descripción de las formas, se pretende incorporar también el sentido de las acciones, las razones de las mismas, así como los resultados obtenidos, es decir, comunicar los estímulos y respuestas que las propuestas han producido tanto en el alumnado como en el profesorado.
- En definitiva, se pretende poner en marcha una iniciativa en la que todos aprendamos de todos y en la que se debatan nuevos temas que estimulen un diálogo sobre 1) la metodología histórica, 2) temas para abordar como docentes y 3) experiencias docentes.

2. Experiencias

La propuesta que presento no tiene rigor científico, ni aparato documental, aunque resulta obvio que parto de un marco teórico y de una metodología didáctica que subyace a toda propuesta docente. La mayor parte de las premisas y de las realizaciones forman parte de la experiencia acumulada por la mayor parte de nosotros.

2.1. Premisas

Parto de la idea de que el programa oficial no me oprime ni me encorseta. No es una propuesta inmóvil, sino que lo considero como una guía, una orientación susceptible de mejora y cambio, más que una obligación a cumplir. En este sentido, conviene diferenciar entre un currículo abierto, flexible para quienes asisten a clase y otro cerrado para quienes no. Estos se asemejarían al método utilizado por la UNED.

- El aprendizaje memorístico se olvida con mayor rapidez que la adquisición de recursos y habilidades que permitan la interpretación y la comprensión del pasado. Por otro lado, la historia, como ciencia, evoluciona a un ritmo vertiginoso en el que cada vez nos resulta más difícil a todos estar al día en las numerosísimas investigaciones relacionadas con la Historia de la Educación. En este sentido, considero necesario utilizar junto con la metodología tradicional que incluye clases magistrales, comentarios de textos históricos, etc., otros recursos que incrementen el desarrollo de actitudes de reflexión y de búsqueda de informaciones fiables del pasado educativo.
- Considero que la motivación del alumnado se relaciona, en buena medida, cuando perciben la utilidad de su conocimiento. Por esta razón el temario debe ser flexible y abierto a la problemática sociocultural del momento.
- Una de las mayores carencias de nuestro alumnado y que más desmotivan al profesorado es su falta de capacidad de expresión. La timidez, las lagunas formativas en expresión oral, el hecho de considerar que no tienen nada que aportar a los demás, sino más bien el temor a hacer el ridículo o simplemente la pasividad mo-

tivada por la carencia de estímulos, provocan que nos inclinemos a desarrollar una clase magistral. Por este motivo, la participación del alumnado forma parte de la metodología diaria más que de un proyecto o un deseo.

- La revolución escolar, me refiero a la crisis de la institución y al cambio de roles, también ha llegado a la Universidad. Nuestra función principal de impulsores y transmisores de conocimiento se está transformando de manera que, en ocasiones, nos tenemos que dedicar a formar y no sólo a instruir. Esta cuestión entorpece el seguimiento del temario, pero simultáneamente nos permite también afrontar otros temas educativos.
- El objetivo fundamental de la Historia de la Educación es formar a futuros pedagogos con sentido crítico y reflexivo de manera que la Historia les facilite la comprensión del pasado y del presente. En este sentido, cuando el alumnado comprende la razón de ser de innumerables hechos y realidades de su entorno cultural y escolar, se siente más motivado.
- A todo el mundo no le gusta el café, así que no debe haber café para todos. No conozco una metodología útil para todos ni lo suficientemente versátil de manera que se adapte a todo el alumnado y a cualquier tipo de clase de Historia de la Educación. Existen alumnos y alumnas que intentan, consciente o inconscientemente, boicotear y entorpecer, más que colaborar de forma constructiva en el aula. Por otro lado, es imposible que el profesor le caiga bien a cien alumnos. La identificación de la asignatura con el profesor y sus limitaciones es una cuestión a tener en cuenta. El hecho de un mayor esfuerzo por nuestra parte en la preparación de los recursos didácticos y en la preparación de la clase, necesariamente no implica un incremento en la participación y en el estímulo del alumnado, como el mayor o menor esfuerzo de éste, necesariamente no implica un incremento en su nota final.
- Sabemos que la Universidad no es sólo un espacio de transmisión de conocimientos, (aunque sea este apartado el menos valorado por la administración y por la sociedad), sino que simultáneamente

neamente es de producción de los mismos. Por este motivo, consideramos que es el lugar idóneo para incorporar nuestras propias investigaciones al ámbito académico. De manera que se pueden producir, casi en tiempo real, por una parte los resultados de las investigaciones ajenas o propias y, por otra, su difusión y transmisión al ámbito académico.

- Suele ser más impactante y vivencial, tanto para el alumnado como para el profesorado, el hecho de poder contar con la experiencia de los protagonistas de la historia (alumnado, profesorado, responsables políticos o institucionales de otras generaciones), con fotografías y con materiales educativos que sólo con el marco teórico y normativo aunque haya que tenerlos en cuenta. Sobre todo, teniendo presente que el pasado de hace unos treinta años les resulta tan lejano al alumnado actual, como más o menos nos resultaba a algunos de nosotros los años treinta, cuarenta o cincuenta.
- La literatura histórica, los relatos periodísticos, los sermonarios, libros de urbanidad, cuentos, reglamentos de instituciones, etc. constituyen unas excelentes fuentes y suelen ser materiales muy motivadores para el alumnado, como es el caso, por ejemplo, de los relatos de Luis Bello.
- Puesto que la calificación final es uno de los mejores estímulos para el alumnado, procuramos incentivar la participación en las distintas actividades con la promesa real de que se verá reflejada en la nota. De entrada, diferenciando a los que asisten de los que no asisten, ya lo hemos dicho, y después, valorando sus trabajos y abriendo un abanico de posibilidades en el que destacan las lecturas, cuyo requisito fundamental es que el alumnado expone, junto con el resumen, sus consideraciones personales.
- Es muy importante, para algunos, el hecho de participar activamente en la preparación y realización de determinadas actividades: entrevistas, visitas guiadas, realización de los trámites para el alquiler y comentarios de las películas (cine fórum), aportación de materiales escolares, traer fotos relacionadas con la ma-

teria para que sean escaneadas al mismo tiempo que recogen los comentarios de los protagonistas y los comentan e interpretan, etc. Sabemos que cuando el alumnado participa y se le reconoce de alguna forma su actitud y sus acciones, incrementa su autoestima y su relación con la asignatura se aleja de la pasividad.

- El comentario de las fuentes primarias que realizamos el profesorado, suele ser más impactante si el alumnado contacta con dichas fuentes. Así mismo; los testimonios orales, por su carga emotiva, sirven de estímulo para el aprendizaje.

2.2. Otras propuestas para la práctica.

Inserto aquí algunas realizaciones que más han motivado al alumnado.

1. Fotohistoria o rostros de la historia: exposición de fotografías de tres generaciones. Muy útil para la Historia de la Infancia o de la Escuela. El trabajo de recolección, escaneado, agrupación por temas, escritura de los pies de fotos, comentario de los protagonistas, análisis descriptivo e interpretativo de cada fotografía y del bloque temático, recogida etc., es muy gratificante para quienes participan en ello. Sobre todo, cuando se plasma en una exposición, obtienen el reconocimiento público y se les valora académicamente.
2. Utilización de los testimonios orales como una parte de la historia no muy lejana. Casi siempre suele ser muy impactante ya que fácilmente afloran sentimientos de dolor, pena, gratitud o alegría. Vivencias que humanizan la Historia de la Educación al mismo tiempo que enganchan al alumnado por su carga emotiva. Para la realización de esta actividad, solemos acudir al Aula de Mayores, a la Asociación de Maestros Jubilados o a cualquier persona mayor que se preste.
3. La realización de informes de investigación cortos (cinco o seis folios) en los que se les exige la reflexión crítica, que contenga una estructura definida con una introducción, un cuerpo del texto y unas consideraciones finales, con citas y notas correctas,

etc.; suele ser muy desalentador al principio, pero les engancha a medida que les orientamos para el acceso a fuentes y a recursos bibliográficos y constatan que su esfuerzo es valorado.

4. El cine fórum es un recurso tradicional que mantiene su capacidad motivadora y Películas tan dispares como “La lengua de las mariposas” o “El nombre de la rosa” son un ejemplo de ello.
5. La incorporación del entorno cultural y su utilización como un recurso estimulante para la Historia de la Educación: una visita a las Escuelas del Ave María, al Instituto Padre Suárez (el más antiguo de Granada), una clase al aire libre, que implica un cambio en el espacio académico, para reflexionar sobre la Institución Libre de Enseñanza, o sobre el tiempo escolar: vacaciones de los jueves por la tarde, colonias escolares, viajes de estudios,...
6. La web:(www.h-debate.com) y (h.debate@cesga.es) y contiene algunos debates interesantes que el alumnado puede seguir como la objetividad de la historia, el descubrimiento de América y el papel que desempeñó la educación o la construcción de los nacionalismos y de las culturas patrias.
7. Análisis de materiales escolares y de contenido de libros de texto de distintas épocas que el alumnado lleva a clase. Está claro que esta actividad, como las demás, se programa con la suficiente antelación de manera que el alumnado pueda buscar los materiales y se conozca el trabajo que vamos a realizar.
8. El análisis del currículo implica reflexionar sobre aspectos tan cotidianos como marginados, como por ejemplo, la higiene escolar relacionada con la higiene del entorno. Es difícil que se imaginen una escuela en un establo, sin servicios o sin ventilación. Un día les fotocopie las dos primeras páginas del “El perfume, historia de un asesino” de Patrick Süskind y a partir de ahí reflexionamos, primero de forma individual por escrito, después en grupos y al final en gran grupo, sobre los perfumes de la escuela (libros nuevos, gomas de borrar, sudores, etc.).

El objetivo final era reflexionar sobre algunos aspectos que no suelen aparecer en el currículo, como la educación los sentidos

secundarios (olfato, gusto y tacto) y sí los relacionados con las artes más nobles (vista y oído). En definitiva, sobre los protagonistas de la Historia de la Educación: las personas reales, seres vivos que sienten, que tienen sus vivencias, con sus mentalidades y con sus pulsiones.

9. Quienes se matriculan de las asignaturas que imparto y las eligen como "Libre configuración", si es posible, les recomiendo que lean algo relacionado con su carrera; diríamos que se trata de realizar adaptaciones curriculares. Algunos ejemplos: la infancia en el arte (para los de Historia del Arte y Bellas Artes), estudio del gasto público en educación (para los de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), salud e higiene escolar (para los biosanitarios), espacios escolares (Arquitectura), análisis de estadísticas (Matemáticos), etc.

10. Otros recursos que utilizo para motivar la participación:

a) Pido comentarios por escrito (sólo anoto si los han hecho o no; ellos no saben si los leo por encima o detenidamente; de vez en cuando reflexiono sobre ellos en clase).

b) Trabajo en grupos en clase. Primero leen individualmente, en clase o en su casa, las lecturas obligadas; después las comentan en grupos en la clase; posteriormente, un portavoz rotatorio, no siempre el mismo, destaca algunas consideraciones de manera que les obligo a que trabajen cuando están dialogando, al mismo tiempo que me paseo entre ellos y establezco diálogos cortos, aclaro ideas, respondo a cuestiones, percibo las dificultades más generalizadas y las comento a todos, ...

c) Exposición en clase de resúmenes de artículos leídos.

d) Recomendaciones de lecturas que hacen los propios alumnos (previamente me indican su relevancia) extraídas de la prensa o revistas.

11. El 20 % de la calificación final se corresponde con la participación en las actividades de la clase.

12. *No todo es de color de rosa, de manera que la innovación, el esfuerzo y el interés del docente no implica necesariamente una mayor motivación del alumnado.*

3. La historia del presente o historia inmediata

La historia, como Ciencia Social y como parte de las Humanidades, la entendemos como un compromiso con el presente.

"El nuevo compromiso que preconizamos es diverso, crítico y con anhelos de futuro. El historiador y la historiadora han de combatir, desde la verdad que conocemos, aquellos mitos que manipulan la historia y fomentan el racismo, la intolerancia y la explotación de clase, género, etnia. Resistiendo, desde el conocimiento del pasado, los futuros indeseables. Cooperando, y rivalizando, con otros científicos sociales y humanistas, en la construcción de mundos históricamente mejores, como profesionales de la historia, pero también como ciudadanos." ("Manifiesto de Historia a Debate", www.h-debate.com)

Por otro lado, uno de los objetivos básicos de las distintas materias relacionadas con la Historia de la Educación es facilitar el desarrollo de una autonomía crítica. En este sentido, nuestro entusiasmo por la renovación histórica y por el desarrollo de una historia más próxima a los debates y problemáticas educativas actuales, nos impulsan a desarrollar una historia de los problemas presentes más relevantes que aparecen en los medios de comunicación.

Junto con la historia de los grandes marcos conceptuales, de las corrientes pedagógicas y de las decisiones políticas plasmadas en las normativas, consideramos necesario abordar los diferentes ámbitos educativos desarrollados en la práctica, superpuestos e interrelacionados: local, autonómico, nacional, continental y global.

Más que un aprendizaje memorístico de la historia escrita por grandes figuras del pensamiento, que se diluye con facilidad pasado un corto período de tiempo, defendemos una actitud capaz de participar activamente en la construcción histórica personal.

Todas estas premisas contribuyen a que apostemos por la incorporación en el aula del análisis y evolución de la historia inmediata, sin caer en el presentismo histórico.

“El compromiso historiográfico consciente nos hace libres frente a terceros, rompe el aislamiento personal, corporativo y local, favorece el reconocimiento público y la utilidad científica y social de nuestro trabajo profesional.” (“Manifiesto de Historia a Debate”, www.h-debate.com)

Otra de las posibilidades que propicia la incorporación de la historia inmediata es que acoge el debate y la puesta en común de las distintas consideraciones del alumnado y del profesorado de manera que aflora un conjunto plural de valores y de creencias.

Nosotros, como historiadores, consideramos necesario interpretar el presente con una perspectiva histórica. Porque la historia “es memoria y recuerdo, linealidad y secuenciación, relación y conexión, pasado, presente y futuro, a la vez, así engarzados. El “presentismo”, la fuerza de un presente desconectado, aislado, que se impone, desplaza a la historia. La hace inútil. No ha, en él, futuro alguno para el pasado”¹.

En otras palabras, se pretende realizar la “historia de” alguno de los sucesos o problemáticas educativas que nos preocupan de manera que el compromiso con la actualidad de los historiadores sea un hecho. El pasado en cuanto tal, fosilizado y sin conexión con el presente, es de dudosa utilidad para nuestro alumnado; sin embargo, alcanza su plenitud como generador de capacidades de comprensión y de transformación sociocultural desarrollando sujetos críticos y participativos. De ahí nace nuestro interés por incorporar a la clase el debate sobre temas polémicos de manera que el alumnado se ejercite y participe en la construcción de su conocimiento histórico y, en otro sentido, en la reconstrucción permanente del conocimiento histórico. La Historia de la Educación encaja con los temas del presente con la misma lógica por la que

1. Viñao Frago, Antonio: «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)», en Gabriel, Narciso de-Viñao, Antonio (eds.): *La investigación histórica-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona. Rousel, 1997, p.19.

huimos del ahistoricismo. Además, el desarrollo de actitudes críticas y con perspectiva histórica deja al descubierto el hecho de que la mayor parte de los debates sobre la problemática educativa, fuera del ámbito académico, están dominados por periodistas y personajes de actualidad preocupados por reflejar e imponer el dominio de parcelas culturales de forma demagógica.

3.1. Temas actuales extraídos de la prensa o artículos de revistas y trabajados en el primer cuatrimestre del curso 2001 - 2002:

- a) A partir de la no renovación del contrato de profesoras y profesores de religión, incorporamos un debate sobre la educación laica, religiosa, analizamos el sistema de selección del profesorado con una perspectiva histórica; incluimos la versión de las distintas opiniones entre las que destacábamos: las de los propios interesados, partidos políticos, notas oficiales de la Iglesia Católica, las de las administración autonómica y central, un artículo del teólogo jesuita José María Castillo discrepante con la jerarquía eclesiástica y todas aquellas que podían enriquecer el debate.
- b) El debate en torno a la LOU. Fue un tema que les fue engancho en la medida en la que se fueron movilizand las fuerzas sociales y políticas, las asociaciones del alumnado y tuvieron un mayor conocimiento del tema. En este caso, como en tantos otros, se valoró el proyecto y la Ley en la medida en que se fue conociendo e interpretando.
- c) El artículo de Manuel de Puelles en el catálogo de **La educación en España en el siglo XX**, nos permitió, no sólo seguir el debate político e intencionado, sino que el documento sirvió de pretexto comentándolo, explicando y reflexionando sobre aquellos términos, conceptos, corrientes etc. que les eran desconocidos. También nos sirvió para que el alumnado tuviera acceso a una síntesis de las políticas ministeriales y para sugerirles la ampliación de otras lecturas.

- d) Seguimiento de los suplementos semanales de educación, dejando en la carpeta de la asignatura que hay en la fotocopiadora de la Facultad, los artículos que se van a comentar, etc.
- e) Recortes de prensa sobre el inicio del curso escolar: costes de los libros y materiales curriculares,... Debate parlamentario sobre la gratuidad de los libros de texto.
- f) La educación de los marginados como una constante histórica. En nuestro caso, surgió del debate en torno a la problemática de los inmigrantes y a la denominada Ley de Extranjería.
- g) Diferentes debates parlamentarios relacionados con la educación desde una perspectiva histórica.
- h) Seguimiento del debate sobre la Reforma de las humanidades que quedó en "agua de borrajas".
- i) Consideraciones sobre algunas exposiciones relacionadas, de alguna forma, con la Historia de la Educación como una sobre la vida de Granada de principios de siglo que sirvió de excusa para reflexionar sobre la situación de los espacios escolares y la escolarización de ese mismo período.

4. Rostros y testimonios de la historia

"Sin ti, las emociones de hoy no son más que la naturaleza muerta del ayer"

Amelie, una película de Jean-Pierre Jeunet

La historia se construye escribiendo y haciendo partícipes de ella a sus protagonistas. Pero generalmente las distintas formas de hacer historia, hasta hace poco, han arrinconado en el olvido a las gentes sencillas, a las mujeres y, en general, a los marginados por razones culturales, económicas o sociales.

Una de las maneras de rescatar de la marginación a las personas mayores es ofreciéndoles una participación real en la construcción de sus historias vividas. Se trata de rescatar del olvido su enorme caudal

de experiencia, sus vivencias y su memoria colectiva. De hacer oír a los sin voz. De que quienes fueron protagonistas en cualquier momento del pasado, rescaten de la amnesia aquellas vivencias plasmadas en sus recuerdos y en instantáneas fotográficas y les vuelvan a dar vida. Una vida que en su momento fue vivida en la intimidad solitaria y que ahora tienen la oportunidad de abrirse y darla a conocer.

Por su parte, el alumnado de Pedagogía puede entrar en contacto con los protagonistas de un pasado no lejano para unos, pero remoto para la mayoría. En cualquier caso, se trata de reconstruir un tiempo no vivido por el alumnado y del que se han ido formando un imaginario que, cuando menos, se deben cuestionar.

Valorar las voces y las imágenes de los mayores los revitaliza porque les reconocemos públicamente la importancia social que nunca se les dio. ¿Qué historia social y cultural hemos construido sin la mayor parte de sus protagonistas? Con la incorporación de los mayores a las aulas, el alumnado de Pedagogía tiene a su alcance una fuente viva que han de interpretar y comprender.

Las personas mayores nos aportan no sólo conocimientos del pasado que más o menos pueden recogerse en cualquier estudio histórico, sino, sobre todo, pueden descubrirnos la parte emocional, las vivencias, los sentimientos, las mentalidades.

Del tratamiento de la persona como número, de la persona encasillada en unos parámetros sociales y cuantitativos, nos adentramos en la persona que nos recuerda su rico pasado, su capital cultural. Es un lujo el poder realizar este tipo de historia: por lo que puede aportar al futuro, como fuente, por el sentido humano que impregnamos nuestro relato histórico y por la valoración, el sentido de utilidad y el desarrollo de la autoestima que le otorgamos a las vidas de nuestros mayores. Al mismo tiempo, les posibilitamos que vuelvan a saborear el pasado, su pasado, y nos enganchen a él sirviendo de puente entre sus experiencias, su cultura (que es nuestro pasado y nuestra cultura) y el presente. Los mayores nos enganchan a nuestra conciencia histórica, nos vivifican física y culturalmente. El alumnado de Pedagogía reconstruye el pasado cercano de forma activa, preguntando e interpretando a los protagonistas. La motivación por ambas partes es muy elevada.

4.1. Propuesta y objetivos

Nuestra propuesta es bien concreta: por una parte, el alumnado de Pedagogía actúa de forma activa en la preparación y elaboración de las historias; por otra, existe la posibilidad de crear un laboratorio de investigación histórica a través de los testimonios de los mayores y de sus fotografías de manera que les permita a ambos:

- Desarrollar un sentido de utilidad y autoestima.
- Crear conciencia histórica.
- Valorar el pasado de los mayores, cimiento sobre el que se ha podido desarrollar nuestro presente.
- Difundir y dar a conocer sus vivencias, sus sentimientos, emociones,... de manera que nos permitan su mayor comprensión y estima social. Para ello, se aúna la historia oral con la fotohistoria y con los materiales que aporten.
- El alumnado de Pedagogía tiene la posibilidad de realizar una historia de su pasado más cercano y contrastarla con los marcos teóricos y prescriptivo a los que, en ningún momento, se pretende sustituir ni suplantar.

4.2. Participantes:

- a) El alumnado de Pedagogía dentro de alguna de las asignaturas relacionadas con Historia de la Educación.
- b) En cuanto a los mayores, se trata de un reducido grupo (no más de cuatro o cinco personas por sesión), pertenecientes al Aula de mayores o a algún colectivo como asociaciones de antiguos alumnos de algún centro, asociaciones de maestros y maestras jubilados, inspectores o cualquier persona mayor. Parece innecesario advertir que la clase es más dinámica cuanto el grupo de alumnos es menor. Aunque hemos tenido sesiones con un solo mayor, resulta más atractivo el hecho de que haya varias personas mayores.

4.3. Actividad del alumnado

No se trata de formar historiadores profesionales, sino de dotar al alumnado de unos mínimos conocimientos y de destrezas que les permitan recoger (mediante el desarrollo de una conciencia histórica), catalogar, transcribir, guardar las fotografías en soporte informático, agruparlas, incorporarles la interpretación, etc. y elaborar unas consideraciones finales. No todo el alumnado de Pedagogía participa por igual.

Una vez adquiridas las habilidades necesarias, procedemos a la reconstrucción de alguna de las historias sectoriales, (Historia de la Infancia, Historia de la Escuela, Historia de la Educación en España...) de la década de los años veinte, treinta, cuarenta, (depende de las edades de los mayores y del material recopilado). No especificamos la localización ni los temas (religiosos, festivos, familiares, escolares...) porque dependen directamente del material disponible, de las fuentes, y del objeto del trabajo.

Al alumnado les motiva el hecho de tener que preparar una exposición y ver que su trabajo tiene una proyección que traspasa los límites del ámbito de la clase.

5. Cuestionario para la recogida de los testimonios orales relacionado con la Historia de la Educación.

Advertencia preliminar: este cuestionario, con algunas modificaciones, lo elaboró Agustín Escolano Benito, Catedrático de la Universidad de Valladolid. También ha sido utilizado por profesores de la Universidad de Murcia y de Granada. Consideramos que se trata de un cuestionario abierto cuyas modificaciones estarían condicionadas por los distintos contextos y épocas a historiar.

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de comprensión del alumnado reflexionando sobre el proceso educativo.
- Realizar análisis comparativos y fomentar el diálogo y la interrelación entre el alumnado y los protagonistas de la historia.

- Recuperar la memoria colectiva que no está registrada en ningún documento.
- Desarrollo de la capacidad crítica y de análisis de la historia oral, de manera que se depuren las deformaciones (imaginarios colectivos, idealizaciones, fobias...) del pasado.

Cuestionario:

Sería oportuno que se pasara el mismo cuestionario a tres generaciones (abuelos, padres e hijos) de una misma comarca de manera que facilitara la descripción, análisis e interpretación del proceso histórico. También se puede realizar una recopilación de materiales escolares, fotos, manuales escolares, cuadernos, etc. que sirvan de soporte documental al trabajo.

Sexo: V M Año de Nacimiento:

Profesiones que ha tenido:

Medio: Rural Urbano Semiurbano

Fecha de asistencia a la escuela:

Otros estudios (además de los primarios):

1.- Imagen de la infancia

- 1.- ¿Qué recuerdos tiene de su infancia? Descríbalos tan fielmente como le sea posible.
- 2.- ¿Podría darnos una descripción de la vestimenta que normalmente utilizaban los niños/as? ¿Había distinción entre la ropa de unos niños y otros? Si es así ¿Cuál era?
- 3.- ¿Usó usted uniformes en los colegios? ¿Cómo eran?

2.- Contexto y relaciones

- 4.- ¿Cuántos miembros componían su familia?
- 5.- ¿Qué lugar ocupaba entre los hermanos?

6.- ¿Qué estudios tenían sus padres y en qué trabajaban?

7.- ¿Dónde vivía en la época en que realizó sus estudios?

8.- ¿Hablaban sus padres con su maestro/a para ver cuál era su marcha en la escuela?

9.- ¿Le importaba a sus padres que faltase algunos días a la escuela?

10.- ¿Cómo era su relación con los padres y hermanos? ¿Tenían en cuenta su opinión?

11.- ¿Tenían sus padres interés y preocupación por su educación? ¿Cómo se lo manifestaban?

12.- ¿Visitó en alguna ocasión alguna autoridad el colegio, como puede ser el alcalde, los inspectores de educación o algún otro personaje destacado? ¿Qué hacían?

3.- Imagen del maestro o maestra

13.- ¿Qué recuerdos generales tiene del maestro o de la maestra que le dio clase? ¿Cómo era su talante, su edad, su vestimenta?

4.- Horario

14.- ¿A qué hora se levantaba para ir al colegio? ¿Tenía que andar mucho para llegar al mismo?

15.- ¿Cuáles eran las preocupaciones en su recorrido hacia el colegio, qué recuerdos tiene de este espacio de tiempo y de qué charlaba hasta empezar la jornada escolar? ¿Y tras concluir la jornada escolar y dirigirse a tu casa?

16.- ¿A qué hora comenzaban las clases y a qué hora terminaban?

17.- ¿Podría explicar un poco el orden de desarrollo de un día de clase normal?

18.- ¿Cuánto tiempo se le asignaba a cada materia? ¿Existían los recreos? Si existían, ¿cuánto tiempo duraban?

19.- Normalmente ¿se comía en casa o en el colegio?.

20.- Recuerda el horario como muy fatigoso, cansado, aburrido y/o gratificante?

5.- Escolarización

21.- ¿Recuerda cuáles eran los requisitos previos para poder asistir a la escuela?

22.- ¿Cuánto duraba un curso escolar normal? ¿Tenían vacaciones? ¿Cuáles eran?

23.- ¿En qué curso abandonaron más compañeros los estudios?

24.- ¿Se controlaba de alguna forma la no asistencia al colegio? ¿A qué motivos solía deberse la no asistencia?

25.- ¿De qué tipo era la escuela (graduada, mixta, unitaria...) a la que asistió? ¿Cuántos alumnos había en clase?

26.- ¿Existía una escuela en el pueblo o ciudad donde vivía o le era necesario desplazarse hasta otro núcleo urbano?

27.- ¿Existía algún tipo de beca o ayuda económica para los diferentes gastos que ocasionaba la escuela?

28.- ¿Pagaban los padres algún tipo de cuota a la escuela por el comedor, transporte, asociaciones de padres y madres, permanencias, actividades complementarias...? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merecía a la familia el abono de estas cuotas?

6.- Arquitectura y mobiliario

29.- ¿Recuerda de forma muy general cómo era el edificio de la escuela en la que usted enseñó o asistió durante más tiempo, cuántas plantas tenía, cuántas clases, si tenía servicios, si contaba con aulas específicas...?

30.- Concretamente, ¿recuerda cómo era su aula, si tenía ventanas, qué tamaño tenía, si tenía calefacción, cómo eran los pupitres, qué muebles había en ella, cómo estaban dispuestos...?

31.- ¿Sabe si el edificio donde estaba ubicada la escuela había sido construido con ese fin o se habilitó para ello? ¿En qué lugar de la ciudad o del pueblo estaba situado?

32.- ¿Existían aulas de preescolar? Si las había ¿cómo eran?

33.- ¿Había lugares de recreo específicos dentro del centro o simplemente eran los campos de los alrededores? Si tenían lugares específicos ¿puede describirlos?

7.- Curriculum

34.- ¿A qué edad se inició en la lectoescritura? ¿Quién le preparó?

35.- ¿Cuáles eran las materias que se impartían en los primeros años de su escolarización?

36.- ¿Cuáles eran las disciplinas que más le gustaron y por qué?

37.- ¿Le ha servido para la vida lo que en aquella época le enseñaban en la escuela?

38.- ¿Qué importancia se concedía a la ortografía y a la presentación formal en los trabajos? ¿Cómo se controlaban y corregían estos aspectos?

8.- Material didáctico y manuales escolares

39.- ¿Recuerda qué tipo de material didáctico había en el aula y en el centro? ¿Contaba con gran cantidad de material escolar?

40.- ¿De quién era ese material que solían usar, propio o de la escuela?

41.- ¿Sobre qué tipo de cuadernos recuerda haber escrito y con qué solía escribir? ¿Existían cuadernos especiales de caligrafía, de matemáticas, o las llamadas fichas?

42.- ¿Qué material recuerda haber usado en la clase de lectura?

43.- ¿Qué material recuerda usar en la clase de matemáticas?

44.- ¿Qué material solía usar en las clases de dibujo y en las de manualidades? ¿Llevabas objetos caseros para la realización de tareas manuales?

- 45.- ¿A la hora de estudiar Geografía o Historia, disponíais de mapas, planos, esferas terrestres o cualquier otro material didáctico?
- 46.- En las clases de Naturales ¿disponíais de material de laboratorio o láminas o esqueletos que os facilitasen la tarea?
- 47.- ¿Utilizabais en la clase de música algún instrumento determinado o cuadernos específicos?
- 48.- ¿En gimnasia tenían material especial para realizar las clases?
- 49.- ¿Usaban los profesores instrumentos para avisar de las entradas y las salidas de las clases o marcar el recreo?
- 50.- ¿Utilizaban algún tipo de ropa especial para algunas clases para manualidades, física o gimnasia, tanto alumnos como profesores?
- 51.- ¿Qué materiales solía utilizar el profesor en las diferentes clases?
- 52.- ¿Había algún material concreto que usasen por separado niños y niñas, específico según el sexo?
- 53.- ¿Dónde llevaban los niños a clase los libros?
- 54.- ¿Qué libros recuerdas haber leído o estudiado en clase? ¿De qué editorial? ¿Eran comprados exclusivamente para ti o eran heredados de tus hermanos o de otros familiares?
- 55.- ¿Había libros de consulta en el colegio? ¿Existía una biblioteca en el centro o en el lugar de residencia donde poder consultar dudas?
- 56.- ¿Leía algún libro fuera de clase, aparte de los que mandaba el profesor?
- 57.- ¿Podría recordar el precio que tenían los libros que te exigían en clase?

9.- Actividades extraescolares, trabajo y ocio

- 58.- ¿Qué tipo de actividades extraescolares se realizaban?
- 59.- ¿Cuáles de entre las actividades extraescolares eran fomentadas por las autoridades locales?

- 60.- ¿En cuestión de deberes, mandaban muchas tareas para realizarse en casa, de qué tipo solían ser, si las mandaban todos los días, a todos los alumnos y cuánto tiempo se solía emplear en la realización de dichas tareas?
- 61.- ¿Ayudaban sus familiares en los diversos trabajos que le mandaban en el colegio y de qué manera lo hacían?
- 62.- ¿Recibía clases particulares en casa o en algún otro lugar distinto de la escuela? ¿Qué recuerda de ellas?
- 63.- ¿A qué jugaban los niños de aquella época y qué otras actividades aparte de los juegos, realizaban?
- 64.- ¿Recuerda la incidencia que tenían entre el alumnado las fiestas que se organizaban en el colegio?

10.- Metodología didáctica y disciplina

- 65.- ¿Qué instrumentos se utilizaban para los castigos y para los premios?
- 66.- ¿Qué procedimientos utilizaban para motivar al alumnado? ¿Cómo se enseñaba?
- 67.- ¿Recuerda en qué casos intervenía la administración en la resolución de problemas disciplinarios?

11.- Actividades del alumnado

- 68.- Relacione las actividades que realizaba en clase.
- 69.- ¿Las diversas actividades llevadas a cabo por los alumnos eran actividades preferiblemente en grupo o individuales?
- 70.- ¿Tenía alguna obligación el alumno/a en la clase, limpiar la pizarra o la clase, regar las macetas,... ?

12.- Exámenes

- 71.- ¿Realizaba algún tipo de examen el profesor? ¿Con qué frecuencia lo hacía y de qué tipo eran?

72.- ¿Se concedía alguna responsabilidad al alumnado, estaban representados en algún órgano del centro y qué canales de participación se les ofrecían?

73.- ¿Qué sistema de calificación existía?

74.- ¿Era necesario aprobar para pasar al curso siguiente?

75.- ¿Qué importancia se le daba a los exámenes? ¿La nota influía en su puesto en la clase?

13.- Última

76.- Otros recuerdos, relatos, memorias... En este apartado incluya lo que estime como significativo de su período escolar y que no haya aparecido en el cuestionario. En este sentido, observamos, por ejemplo, que no se pregunta sobre cómo se veía o se percibía cada persona en su infancia y cuál cree que era la imagen que los demás tenían de ella.

Reflexiones que han surgido en el transcurso de la puesta en común del cuestionario, agrupadas por bloques temáticos. Con ellas pretendemos relativizar la importancia del cuestionario como fuente exclusiva y única para la construcción histórica, destacar las ausencias y la necesidad de utilización de otras fuentes, marcos teóricos y perspectivas históricas. Estas reflexiones facilitan el enriquecimiento del cuestionario al mismo tiempo que desarrollan actitudes críticas. Nos podemos centrar en unos apartados más que en otros, de ahí la disparidad de su desarrollo y que algunos ni siquiera aparezcan, como es el caso, entre otros, de los apartados números 3 ó el 5:

1.- Se construye una historia parcial, sobre todo la relacionada con la escolarización.

- Sólo se recuerdan aquellos hechos que son significativos para el encuestado.

- No se menciona el peinado, los perfumes, los adornos... ¿Por qué sólo se menciona la ropa y no, por ejemplo, la imagen corporal que tuvo cada uno en la crisis de la adolescencia o en la infancia?

2.- Se silencia el impacto que produjo en la infancia la escolarización, así como los sentimientos, las vivencias que generaba la escuela al alumnado.

- ¿Por qué nadie cuestiona la escolarización que resulta tan natural como el comer? Sin embargo, el primer contacto suele ser traumático para la infancia.

4.- Reflexionar sobre la jornada escolar, los intereses ocultos de los distintos sectores implicados y mencionar el debate actual.

7.- Se silencia el curriculum oculto: moral, sentimientos patrios, normas de urbanidad, valores... eso no se cuestiona. Parece que es así por imposición lógica; se nos da por la jerarquía social, política o religiosa y los demás lo acatamos como base imprescindible para la convivencia.

- La instrucción es un elemento clave que favorece una relativa uniformidad en la transmisión cultural y una homogeneización social.

8.- Se resaltan criterios que fomentan la uniformidad; no se desarrolla el pensamiento divergente básico para el desarrollo de cada personalidad, para la originalidad y para la creatividad.

- ¿Qué tipo de Educación Física se ha recibido? El cuerpo como lastre de la personalidad.

- Se silencia el sexismo en la escuela.

- Las disciplinas ¿nos configuran como un número? ¿Despersonalizan al alumnado?

10.- Reflexionando sobre la propia historia escolar, se le hizo la siguiente pregunta al alumnado: ¿cómo motivarías tú en clase? Algunas respuestas fueron: facilitando la participación del alumnado; que le guste al profesor lo que enseña; conjugando la teoría y las aplicaciones prácticas; con actividades en grupos; fomentando un acercamiento humano profesor-alumno; cuidando las formas externas del profesor como su tono de voz, su ropa, sus gestos... Tanto la pregunta como las respuestas pretendían una implicación con la práctica.

12.- Debe quedar claro que el objetivo a conseguir es que el alumnado se sienta incómodo, inconformista, que razone, que piense, que exprese sus opiniones. Por eso, simultáneamente, realizamos y recogemos del propio alumnado una cascada de preguntas, de ideas o de sugerencias que no se incluyen en el cuestionario, en este caso sobre la evaluación, pero que dejan al descubierto la necesidad de una formación teórica que les capacite para la reflexión histórica.

- Consideramos que el sistema evaluativo es incompleto; mide sólo conocimientos recordados, capacidades. Olvida otros aspectos como: el interés, la motivación, la participación o la discrepancia.
- Se evalúan los conocimientos, sólo algunos: los destacados por la Administración o el profesor aunque muchos de ellos son sólo memorísticos y otros resultan inútiles.
- Pese a que se insiste en la adquisición de algunas destrezas humanas, o en determinados valores, sin embargo, no se evalúan.
- La calificación es el distintivo del éxito o del fracaso, del triunfo o del ridículo; se pretende conseguir prestigio social basado en triunfos que ostensiblemente son económicos, de poder.
- La evaluación asegura la calidad de la educación. Pero privilegia sólo unos aspectos; luego la calidad es muy relativa.
- ¿Cómo se evalúan los aprendizajes significativos por medio de la búsqueda?
- ¿Prima la eficacia externa en el aprendizaje?

- El papel del alumno en la evaluación es de mero sujeto pasivo evaluado.
- ¿Para qué se evalúa si sólo se evalúa una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué no se evalúan el resto de los factores? Se hipertrofian algunas facetas de la evaluación, se silencian, por ejemplo, los hábitos, las actitudes, los valores... Se evalúa sólo al alumnado: ¿él es el culpable o el único responsable del éxito o del fracaso escolar? ¿Por qué no se evalúa, por ejemplo, la enseñanza del método de estudio de una asignatura?
- Se evalúa para rendir cuentas, para contentar a la opinión pública, a la sociedad, a la Administración.
- ¿Quién evalúa la evaluación?
- En la evaluación no se consideran cuestiones tan importantes como: la estimulación del alumnado; la interconexión de lo aprendido con otras materias; la utilidad de lo aprendido...
- Hay libertad de cátedra, pero ¿cómo se puede ser libre en una cárcel o en un desierto? ¿Cómo ser libre sin medios?
- La evaluación no tiene en cuenta el contexto social, el económico, las situaciones familiares, las circunstancias de cada alumno. ¿Es lógico?
- La evaluación es individual, pero ¿cómo puede ser así, si el aprendizaje es colectivo? ¿Por qué no se hace una evaluación autorreferente?
- ¿Se debe evaluar para orientar o para sancionar? ¿Por qué? ¿Cómo se hace normalmente?

13.- Pregunta última.

Con esta pregunta, pretendemos resaltar los silencios, las ausencias, aquellas cuestiones aparentemente incuestionables, pero que una vez descubiertas nos impulsan a la reflexión y al debate.

**Actividades tuteladas de iniciación a la investigación
en el marco disciplinar de la Historia de la
Educación: experiencias, resultados y nuevos
itinerarios en el ámbito del Museísmo Pedagógico**

Vicente Peña Saavedra
Universidade de Santiago de Compostela
Museo Pedagógico de Galicia
(MUPEGA)

Faltando el gusto todo va en falso
Fray Martín Sarmiento (1752)

De acuerdo con la propuesta inicial que en su momento me fue sugerida por el profesor Alejandro Mayordomo y que de común parecer perfilamos y concretamos, así como en consonancia con la conversación que hace algunas semanas mantuve con la coordinadora de esta sesión científica, la profesora Aida Terrón, mi exposición, que en cualquier caso será muy breve respecto al cúmulo de experiencias que encierra y al número de agentes (aquí) anónimos en ella implícitos, se estructurará en dos partes. La primera de carácter eminentemente retrospectivo. Y la segunda de enfoque prospectivo. Aquélla orientada a la presentación y evaluación de una experiencia ensayada en el ámbito académico-docente de la disciplina *Historia de la Educación* y de las

distintas materias en las que aparece desagregada o segmentada en los diversos y sucesivos planes de estudios vigentes en la Universidad de Santiago de Compostela. Y esta segunda polarizada primordialmente hacia las nuevas perspectivas, posibilidades o expectativas que se abren con motivo de la creación de los denominados de forma genérica «Museos de la educación» -y en particular del gallego, en el que tengo una cierta responsabilidad compartida de trabajo- para potenciar, enriquecer, diversificar y optimizar las tareas formativas desarrolladas desde la práctica de la enseñanza de la Historia de la Educación.

Quiero indicar, por otra parte -y en buena medida esto se infiere de lo anterior-, que la experiencia que voy a relatar se inscribe en el ámbito docente de la disciplina (la enseñanza de la Historia de la Educación) y participa también, como vamos a ver, de su dimensión investigadora (la generación de nuevos conocimientos o la búsqueda de recursos que posibiliten su configuración y afluencia), lo que no es otra cosa más que una tentativa de vincular o articular docencia e investigación, actividades tan frecuentemente disociadas y que de manera reiterada nosotros mismos tantas veces hemos lamentado su disociación.

I. La estrategia

Entrando ya en el tema, me ocuparé en primer lugar de la presentación, análisis y balance de una de las actividades promovidas entre el alumnado como estrategia de aprendizaje en las materias histórico-educativas que vine impartiendo desde 1986 hasta la actualidad. Me refiero a los denominados *Trabajos de iniciación a la investigación*.

La puesta en práctica de esta experiencia arranca, como digo, del año 1986, coincidiendo con mi incorporación plena a la docencia en nuestra -en términos administrativos- subárea de conocimiento. Con ese motivo, a sugerencia del profesor y siempre apreciado maestro Herminio Barreiro decidimos compartir entre ambos las dos materias históricas que entonces formaban parte de nuestro plan de estudios, como eran: *Historia de la Educación I* e *Historia de la Educación II*, la primera explicada en los cursos tercero y adaptación y la segunda en quinto. En el temario de una y otra existía un núcleo conceptual, epistemo-

lógico y metodológico previo que estimamos oportuno debía ser desarrollado por el mismo docente, procediendo a distribuir los módulos temáticos de las dos asignaturas entre profesores en lugar de éstas en su conjunto, como venía siendo habitual en nuestra -por aquellos tiempos aún- Sección de Pedagogía. Adoptada esta decisión, me correspondió ocuparme de los citados núcleos, cuya presencia en los programas, en el aula y fuera de ella se vio sensiblemente incrementada, mientras que el profesor Herminio Barreiro desarrollaba paralelamente los contenidos más específicos de las respectivas materias, es decir la educación en su devenir temporal desde la antigüedad hasta la contemporaneidad. De común acuerdo, cada uno de nosotros le imprimimos una orientación teórico-expositiva a nuestro trabajo que complementamos con una vertiente práctica o aplicada, donde la participación directa de los alumnos era mucho mayor. En esta última vertiente es donde se enmarcan los trabajos de iniciación a la investigación a los que voy a referirme.

Desde el primer momento los profesores fuimos conscientes de que las tareas de iniciación a la investigación resultaban más apropiadas para su ejecución en el segundo ciclo que en el primero, pero ello no era óbice para que pudieran acometerse a modo de ensayo en los cursos comúnmente denominados de «paso del ecuador» y más aún en el de Adaptación, al que por lo regular concurría una población con un caudal formativo y una madurez intelectual suficientes para emprender actividades de esta índole, con la oportuna orientación.

Estos trabajos se realizaban a lo largo de todo el curso académico. Tenían carácter obligatorio para la generalidad de los estudiantes, quienes, según los casos, podían elaborarlos individualmente -con preferencia- o en pequeños grupos, siempre no superiores a cuatro personas. Sus temáticas eran propuestas de ordinario por el profesor, aunque se ofrecía la posibilidad de que los alumnos formularan sus propias preferencias o concretasen las ofertas realizadas por el docente. Las únicas condiciones inalterables que se les imponían eran el enfoque predominantemente histórico que debía presidir las contribuciones y la materia objeto de tratamiento que habría de inscribirse en la parcela educativa, sin desechar -antes bien, propiciando- que tuviese vinculaciones con otros segmentos de la realidad.

De una manera un poco más detallada, la dinámica de elección de los futuros trabajos y de su seguimiento, ocurría de este modo. En los primeros días de clase el profesor le proponía al alumnado una serie de temas para abordar, experimentando variaciones la oferta temática curso a curso. Al propio tiempo suministraba las directrices generales para la ejecución de cada uno de ellos, ejemplificándolos con muestras concretas de trabajos realizados en años anteriores, a partir del primer curso. Tras las correspondientes elecciones temáticas por parte de los estudiantes, se programaban sesiones monográficas de supervisión de cada tipo de trabajo por grupos homogéneos en razón de los tópicos elegidos, lo que con el paso del tiempo se pudo comprobar que resultaba mucho más enriquecedor, didáctico y productivo que el seguimiento individualizado de los mismos, ya que los alumnos se beneficiaban de los comentarios y sugerencias que hacían sus compañeros y en muchas ocasiones se les anticipaban respuestas o soluciones a problemas y dilemas con los que luego tendrían que enfrentarse. Esta orientación cercana y puntual le proporcionaba al estudiante una gran seguridad, pues conocía en cada momento la situación en la que se hallaba su proyecto y podía imprimirle nuevos rumbos o corregir las deficiencias detectadas, con lo cual siempre tenía despejada la incógnita del aprobado o el suspenso que, como es lógico, de principio a fin de curso, suele ser una preocupación cardinal para él.

Una vez concluidos y revisados por el profesor, los trabajos podían ser expuestos al conjunto de la clase en una o varias sesiones de puesta en común, agrupando las presentaciones en base a un criterio de identidad o afinidad temática, lo que permitía hacer partícipes a todos los concurrentes de las experiencias y conclusiones de sus compañeros, resultando la actividad mucho más fecunda para el conjunto de los asistentes. Debo indicar, por otra parte, que una vez calificados los trabajos pasaban a engrosar el denominado *Fondo* o *Archivo Hemerográfico y Documental de Historia de la Educación en Galicia*, ubicado en las dependencias del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de nuestra Universidad. Este banco de información y recursos, con el consentimiento implícito de sus autores, estuvo siempre a disposición de los alumnos que cursaban la disciplina de *Historia de la Educación*

y de los que realizaban estudios de tercer ciclo en el propio Departamento, sirviendo de apoyatura también en algunas de las clases prácticas y de los seminarios que se programaban. Según los casos, eran útiles como patrón o guía para los estudiantes que emprendían nuevos trabajos, también en ocasiones les proporcionaban pistas o referencias sobre determinadas fuentes a aquellos que afrontaban investigaciones de mayor calado y les servían para ilustrar problemas y situaciones con las que se iban encontrando a los recién iniciados en estas tareas, facilitándoles su resolución o incitándoles al debate sobre las mismas.

II. Las temáticas

Como indicaba más arriba, los temas propuestos para desarrollar e investigar fueron sufriendo modificaciones en el transcurso de los años, a tenor de la recepción que tenían entre el alumnado y de los resultados que se iban obteniendo. La oferta inicial para los alumnos de los tres cursos (tercero, adaptación y quinto) se ciñó a los siguientes enunciados:

- *Historias locales y educación*. O expresado de otro modo: *Presencia y tratamiento de la educación en las Historias de ámbito local*. En esta opción se trataba de elaborar una monografía a partir de una o varias obras de carácter histórico acerca de una localidad gallega, compendiando todo lo referido a la educación y contextualizándolo en las coordenadas socioculturales en las que lo situaba su autor. La propuesta de trabajo no resultó muy atractiva para los alumnos y en la práctica tuvo una vigencia muy efímera. Incluso aquellos que optaron por su elección, se sintieron defraudados al comprobar la escasa presencia que se le concedía a la educación en las obras redactadas por eruditos y curiosos de diversas localidades, principalmente de las grandes villas y ciudades.
- *Prensa gallega (ss. XIX-XX). Localización, registro, vaciado y análisis*. Constituyó una de las propuestas más exitosa y fértil por la acogida que le dispensaron los alumnos y por su diversificación a lo largo del tiempo. En los primeros cursos, el trabajo se focalizó hacia la prensa de ámbito local y en menor medida hacia

la regional no especializada. El intervalo cronológico seleccionado fue experimentando ampliaciones hasta cubrir el tramo comprendido desde comienzos de la Restauración hasta el ecuador del pasado siglo.

El desarrollo del trabajo consistía en, una vez localizado un determinado medio, proceder al vaciado y fichaje de toda la información educativa en él contenida durante un año -si la publicación era de aparición diaria-, recopilando desde las noticias breves de carácter administrativo hasta los artículos de fondo, e incluyendo además las referencias gráficas y publicitarias. Posteriormente, la temática escrutada se sectorializó en dos vertientes: *la educación y el mundo infantil*. Y también se amplió el repertorio hemerográfico, llegando a comprender finalmente, además de la prensa local y regional, la primera prensa escolar (lo que permitió recuperar colecciones casi completas de algunas cabeceras pertenecientes a los albores de esta práctica académica y modalidad periodística), las publicaciones periódicas profesionales del magisterio, los Boletines oficiales de cada una de las cuatro provincias, los Boletines eclesiásticos de las diócesis y la archidiócesis de Galicia y los órganos periodísticos editados en los espacios de asentamiento de la emigración gallega, principalmente de la transoceánica.

Para las tareas de vaciado y fichaje se les proporcionaba a los alumnos una ficha modelo que constaba de 9 campos (*Tema, Autoría, Título de la información, Publicación periódica, Fecha de la información, Página/s, Columnas que ocupa, Resumen y Citas textuales de especial relieve*), dos de ellos desagregables respectivamente en tres (*Autoría: autor, corresponsal, anónimo/desconocido*) y dos descriptores (*Título de la información: título del artículo o titular de la noticia*). La cobertura de las fichas se efectuaba siguiendo un orden de complejidad creciente, desde los campos más sencillos y repetitivos a los más difíciles y singulares. Concluido el acopio de información y la cumplimentación de las fichas, se realizaba una valoración general de la experiencia y del tratamiento que recibían la educación o la infancia en el medio correspondiente durante el período escrutado. Este esquema de trabajo posibilitaba la comparación longitudinal de un mismo medio en distintos años, o transversal de varios medios entre sí en la misma secuencia

temporal, tareas ambas que correspondían a la puesta en común en el aula.

Esta modalidad de trabajo se mantuvo en activo hasta la extinción de los antiguos planes de estudios y, más concretamente, de la asignatura *Historia de la Educación I* en el curso 1995-1996. Los resultados de la labor realizada durante la década en que estuvo vigente la experiencia se concretaron en un depósito de aproximadamente 150.000 fichas o registros de referencias periodísticas, relativas a la educación o a la infancia, y extraídas de la prensa de información general (local y regional), de las publicaciones periódicas profesionales de los docentes y académicas de los escolares, de la prensa emigrante y de los Boletines Oficiales civiles y eclesiásticos, además de los correspondientes análisis -de muy desigual calidad- de cada uno de estos medios en los años explorados. En suma, y para no alargarme más en la exposición de esta modalidad, pienso que el balance de la experiencia fue altamente positivo en sus resultados y también en su desarrollo, pues les permitió a los alumnos descubrir realidades, planteamientos y problemas muy cercanos a su entorno de convivencia, aunque lejanos en el tiempo, que complementaron, diversificaron y afianzaron su formación histórico-educativa, y les posibilitaron el conocimiento y tratamiento directo de una tipología de fuentes de gran utilidad y aun esenciales para construir la Historia de la Educación en la época contemporánea. Por otra parte, el contacto directo con la prensa les ayudó a aproximarse a otras facetas contextuales por medio de las que se ponía de relieve el engarce sistémico-estructural y la dimensión social de la educación. No debo ocultar que en algunas ocasiones los alumnos mostraron su desaliento por la escasez de la información buscada en determinados medios o su hastío por la abundancia de noticias de tipo administrativo en detrimento de otras informaciones más enjundiosas. Pero en líneas generales, al concluir el trabajo manifestaban un grado de satisfacción elevado por haberlo elegido en su día y tener la oportunidad de realizarlo.

Desde la perspectiva que nos va dando la distancia del tiempo, sólo lamentamos -y el plural no es aquí un mero recurso literario- no haber podido explotar de una manera más óptima ese valioso caudal informativo, que fuimos generando y reuniendo a lo largo de una década, para

la realización de otros trabajos académicos de mayor alcance como se había previsto en un primer momento. Nuestra intención inicial era imprimirles una rentabilidad diferida y una productividad duradera que trascendiese la efímera superación de una asignatura. Pero de momento no fue así, al menos en la medida de lo deseable. La masa de referencias hemerográficas continúa almacenada y hasta constreñida, mal que bien, en las cada vez más reducidas dependencias del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de nuestra Universidad. Desde mi punto de vista -en este caso muy interesado pero entiendo que también posibilista-, sería deseable que esos fondos en su día pasasen a engrosar el fondo documental del *Museo Pedagógico de Galicia*, como ya hemos empezado a sugerir varios profesores en los últimos tiempos.

- *Localización, registro y fichaje de fuentes histórico educativas.* Con este trabajo se perseguía inventariar los fondos documentales y bibliográficos existentes en Galicia que resultasen de utilidad para la Historia de la Educación. Como se desprende de lo anterior, esta propuesta presentaba dos variantes. La primera consistía en recabar una parte de la información documental contenida en un archivo. Y la segunda en realizar el registro de los fondos bibliográficos custodiados por una entidad pública o privada e incluso un particular. Para sistematizar, estandarizar y homogeneizar el acopio de datos se elaboraron sendas fichas. La relativa a documentación de archivos contenía 9 campos (*Archivo, Localidad, Sección, Denominación General* [del protocolo], *Identificación del documento, Páginas que comprende, Signatura y Breve resumen de su contenido*) de los cuales 1 se subdividía en varios apartados (*Denominación general del:* legajo, carpeta, caja, libro). La ficha bibliográfica se componía de 5 campos (*Biblioteca, Localidad, Sección y/o legado, Identificación de la obra y Breve resumen de su contenido*), de los que 1 se desglosaba en 8 subcampos (*Identificación de la obra:* signatura, autor, título, lugar de edición, editorial, año de edición, volúmenes de los que consta, número de páginas). Tras la cobertura de las fichas correspondientes, los alumnos realizaban una valoración global de la experiencia y de los hallazgos a los que habían llegado. Los Archivos en los que se desarrolló el trabajo

fueron los siguientes: *Parroquiales* (Fundaciones docentes), *Municipales* (sección: Instrucción primaria), *Provinciales* (Diputaciones y Gobiernos Civiles), *Regional* (Reino de Galicia), *Diocesanos* (Fundaciones docentes, Obras pías e instituciones educativas de titularidad eclesiástica), *Conventuales*, *Otras instituciones privadas* (Colegios) o de *particulares* (Docentes). Los archivos municipales fueron los más frecuentados.

Los centros bibliográficos podían ser también de *titularidad pública* o *privada* y de *ámbito parroquial, municipal, provincial*, o de *carácter eclesiástico, conventual, etc.* En algunas ocasiones, el vaciado de libros y folletos quedaba acotado en exclusiva al fondo educativo cedido o depositado por un particular (Vales Villamarín, Ben-Cho-Shey, Alberto Vilanova...). Este tipo de trabajo, lo mismo que el de la prensa, posibilitaba el acceso directo a algunos de los soportes informativos con los que acostumbra a operar el investigador en Historia de la Educación y a los enclaves donde se hallan depositados -que no siempre custodiados-, lo que constituía una novedad para los alumnos, quienes además con mucha frecuencia se decantaban por realizar el trabajo en sus respectivas localidades de residencia, convirtiéndose esto último en un factor de estímulo más para ellos que revertía en beneficio de la calidad de la propia investigación y contribuía a generar actitudes positivas hacia la disciplina.

- *Trabajos de campo a partir de testimonios orales.* Fueron junto con los de prensa los que mejor acogida tuvieron entre el alumnado. Con ellos se pretendía mostrarles a los estudiantes las posibilidades que ofrecen las fuentes orales para reconstruir y dilucidar determinados pasajes de la educación contemporánea. Además, se aspiraba a que ellos mismos constatasen las posibilidades que tiene el historiador de la educación de elaborar sus propios instrumentos y soportes informativos contando con la participación directa y activa de testigos vivos, los cuales a su vez, por medio de esta estrategia, se sienten sujetos protagonistas de la historia y personas útiles a los demás en un marco comunicativo intergeneracional, con las múltiples potencialidades que ello encierra.

Tres constituyeron finalmente las opciones en las que se desglosó este trabajo de forma escalonada en el transcurso del tiempo. La primera la denominamos *A escola dos avós (La escuela de los abuelos)*. La segunda: *Nacer, crecer, vivir. Maternidad, infancia y socialización en la Galicia de la primera mitad del siglo XX: educación familiar y comunitaria* (más tarde perfilada como *Recursos de enculturación y estrategias de transmisión/internalización de valores, creencias, códigos, costumbres, prácticas sociales y acervo cultural del grupo de pertenencia*). Y la tercera: *Maestros de escuela. Historias de la vida profesional*. Las dos primeras presentaban muchas analogías, diferenciándose en las modalidades y agencias educativas que se tomaban como principal referente. En el primer caso la educación reglada y la escuela. Y en el segundo la formación extraescolar en la esfera doméstica y comunitaria. La tercera variante de trabajo coincide con las anteriores en la tipología de fuentes que utiliza y, respecto al primero, también con su principal escenario (la escuela). En todos los casos se procuraba que los informantes tuviesen una edad superior a los 60 años, dándoles preferencia siempre que fuese posible a los más mayores, por una elemental razón biológica de esperanza de vida.

La metodología de trabajo para cada una de estas tres variantes pasaba por las siguientes fases: elaboración de un guión temático, construcción de un cuestionario para efectuar las entrevistas, realización de las entrevistas que en algunas ocasiones quedaron registradas en audio y vídeo, análisis de los datos recabados y redacción de la memoria final. Se contemplaba la posibilidad de exposición del informe en clase, dando cuenta además de las contingencias en la gestación del trabajo. Esta modalidad continúa en activo en el curso actual. Y en la tercera de sus opciones se está acometiendo con otros medios en el marco de las actividades de investigación que desde su fundación viene desarrollando el MUPEGA. Todo el fondo documental generado por estos trabajos se conserva en el *Archivo de Historia de la Educación* al que antes hice referencia.

- *Registro-Inventario de mobiliario y material didáctico de las escuelas unitarias de Galicia*. Se trata de un trabajo acometido durante los primeros años del período aquí acotado y que presenta

ciertas analogías con los incluidos en el apartado anterior, en la misma medida en que supone o requiere un estudio de campo. Con él se pretendía conocer el equipamiento y las dotaciones que existían en las escuelas unitarias gallegas, diseminadas por las zonas rurales. Y más en particular averiguar qué útiles de la actividad escolar permanecían en los inmuebles que en su día habían albergado centros docentes y que en la actualidad se encontraban ya clausurados o cumpliendo otra función. Para acometer el trabajo se les proporcionaban a los alumnos, a modo de guía, varias relaciones de material necesario para escuelas de estas características, correspondientes a distintos momentos históricos, y además un formulario específico de elaboración propia que deberían cumplimentar para cada establecimiento. Este formulario se presentaba estructurado en diferentes apartados concernientes a: *localización del centro, dependencias, mobiliario, objetos de pared, utensilios para el trabajo escolar, libros, registros escolares, instrumentos administrativos, etc.*, cada uno de ellos desglosado en otras unidades de información. Durante los cursos en que se mantuvo esta opción, se realizaron informes ciertamente valiosos, tanto por su rigor y exhaustividad como por el volumen y la variedad de materiales que permitieron localizar. Lo único que lamentamos es no haber dispuesto en aquel momento de un Museo Pedagógico u otra entidad afín donde poder acoger y salvaguardar aquellos fondos que, en muchos casos, pronto acabarían desapareciendo o serían destruidos sin miramiento alguno. Esta línea de indagación, como no podía ser de otro modo, ha sido reanudada recientemente desde el MUPEGA, aunque las dificultades para el hallazgo de útiles escolares son cada vez mayores y el mercantilismo ha irrumpido con fuerza en los últimos tiempos también en esta esfera.

- En el marco de una nueva propuesta de trabajo que arranca de 1986 y concluye en 1992, rotulada *Sección conmemorativa del V Centenario del Descubrimiento de América*, se inscriben una serie de iniciativas de las que algunas -no todas ellas, por imperativos formales- merecen un breve comentario aquí. Citaré, en pri-

mer término, la titulada *Extracción sociocultural y perfil educativo de los gallegos ausentes en América. Estudio local*. Consistía esta opción en realizar un vaciado parcial de la información contenida en los padrones vecinales o censos de población manuscritos y originales que se conservaban -cuando por fortuna así ocurría- en los Archivos Municipales de Galicia, desde 1860 a 1940. Los datos recogidos concernían sólo a los sujetos que figuraban de forma expresa con la condición de ausentes, por la relevancia que el fenómeno migratorio tuvo en Galicia, las circunstancias educativas que a él se asocian y las múltiples implicaciones de esta índole que del mismo se derivan. Los descriptores a los que se atendía, a tenor de las disponibilidades de las fuentes, eran: *ayuntamiento; parroquia; sexo; edad; estado civil; profesión, ocupación u oficio; sabe/no sabe leer; sabe/no sabe escribir; localidad y/o país donde reside*. Para efectuar el escrutinio se les proporcionaba a los alumnos unas plantillas. Una vez recopilada la información, que podía comprender a los vecinos de una o varias parroquias -según el número de habitantes de las mismas- en un año censal, se procedía a la realización de los siguientes cálculos:

1. Número total de ausentes de cada parroquia por sexos y porcentaje sobre la población de derecho y la población residente.
2. Tasas de alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en la población ausente por sexos. Si era factible -por contar con resúmenes censitarios-, comparación con las del conjunto de la población (de derecho o residente).
3. Volumen y tasa de ausentes por países de residencia. Localidades más frecuentes de destino.
4. Edades de los ausentes por grupos etarios.
5. Profesiones más comunes.
6. Media del número de familiares de los ausentes.
7. Parentesco del emigrante con el cabeza de familia.

Una vez hechos estos cálculos se redactaba el informe de síntesis correspondiente. Este mismo trabajo podía realizarse con el conjunto de la población en microcolectividades (lugares, aldeas o parroquias).

Una segunda modalidad de trabajo perteneciente a esta misma sección, la titulamos *Las cartas de América. Literatura epistolar y popular de los ausentes*. Con ella se pretendía recuperar las misivas llegadas desde el otro lado del Atlántico -toda vez que se consideró muy improbable poder completar la serie de textos epistolares de ida y vuelta- para a continuación realizar un análisis de contenido de las mismas, tratando de conocer las «remesas inmateriales» o «intangibles» que los emigrados les transferían principalmente a sus familiares, entendiendo esas remesas como indicios o ingredientes de unas prácticas de educación informal que, por una parte, podían revelar o no la conformación de nuevas mentalidades en los emisores y, por otra, podían ir destinadas o no al trasvase simbólico de ese nuevo imaginario a los receptores de las mismas. En cualquier caso, lo que interesaba primordialmente era indagar y averiguar qué tipología de mensajes se vehiculaban a través de las cartas. La localización y más aún la cesión de estos valiosos instrumentos heurísticos constituyó una tarea ardua, delicada y no siempre exitosa, lo que obligó a no pocos alumnos a desistir de su empeño inicial y cambiar la temática de su trabajo a lo largo del curso. No obstante, cuando se localizó un filón epistolar y se tuvo acceso al mismo, la información obtenida resultó desde todo punto de vista de gran interés y la tarea muy gratificante.

Otras propuestas de trabajo vinculadas a esta misma sección y que aquí sólo voy a enunciar, fueron:

- *Remesas económicas de los emigrantes transoceánicos para la Residencia de estudiantes de Compostela (1926-1936)*.
- *Catálogo de libros, opúsculos, folletos y publicaciones periódicas de carácter educativo existentes en la Biblioteca América de la Universidad de Santiago de Compostela*.
- *Galicia y el programa americanista. Revisión hemerográfica de los principales periódicos de Galicia (1909-1910)*.

- *Contribución de los emigrantes transoceánicos a la difusión de la enseñanza en sus comarcas y pueblos de procedencia. Estudio hemerográfico y documental.*
- *Testimonios del éxodo. La emigración como proceso de socialización secundaria. Iniciativas de articulación comunitaria y experiencias educativas en la Galicia exterior.*
- *Los gallegos en el Nuevo Mundo entre el descubrimiento y la independencia. Su participación en empresas educativas y culturales.*

Otras líneas de indagación de temática varia y de las que sólo voy a citar algunas de ellas, quedaron rotuladas en estos términos:

- *Fundaciones docentes de ámbito parroquial. Censo y análisis institucional.*
- *Labor docente de las órdenes religiosas en Galicia* (acción educativa de una hermandad, acción educativa de un monasterio o formación de los miembros de una congregación).
- *Historia de la Universidad de Santiago de Compostela*, coincidiendo con los preparativos de la conmemoración institucional de su V Centenario (1995).
- *La infancia en la literatura y la obra gráfica de los intelectuales gallegos (ss. XIX-XX).*
- Etcétera.

III. El cambio de rumbo

Con motivo de la extinción como materia académica anual de la *Historia de la Educación I* del antiguo plan de estudios, en el curso 1995-1996, y la gradual implantación de las nuevas titulaciones con la disciplina, por un lado, comprimida en la troncal *Historia de la Educación* de la Licenciatura en Pedagogía y, por otro lado, fragmentada en diversas asignaturas cuatrimestrales en cada título, con denominaciones algunas de ellas cuyos descriptores y contenidos cubrirían en su desarrollo un curso completo con creces, se abre una etapa marcadamente

distinta a la anterior en muchos aspectos y también en lo que atañe a los trabajos de iniciación a la investigación de los que me he venido ocupando. El tramo temporal o la cuota horaria más comúnmente otorgada a cada una de las materias obligatorias u optativas -un cuatrimestre y 40 horas- van a condicionar de manera muy sensible el planteamiento y la ejecución de estos trabajos, hasta hacerlos en casi todas ellas absolutamente inviables.

Por lo que atañe a la Universidad de Santiago de Compostela y, en particular, a las distintas asignaturas de enfoque predominantemente histórico de las que me he venido responsabilizando de forma continuada o discontinua, como son *Historia de la Educación Social*, *Historia de la Educación en Galicia*, *Educación y Sociedad en Galicia* y *Documentación e Investigación Histórico-educativa*, sólo en ésta, correspondiente a la titulación de Pedagogía, ha sido posible proseguir y actualizar los trabajos emprendidos en la etapa anterior. Se trata en este caso de una asignatura inusual en el mapa curricular de los estudios de Pedagogía y Magisterio en España -aunque no singular, porque con una denominación análoga existe una materia en la Universidad de Granada (*Fuentes y Metodología de la historia institucional de la escolarización* [plan de estudios de Pedagogía de 1995], *Investigación histórica en educación* [plan de estudios de Pedagogía de 2001]); otra en la Diplomatura de Magisterio, especialidad de Educación primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Alcalá de Henares (*La Investigación histórico-pedagógica: técnicas y metodología*), y aun una tercera, nominalmente menos afín pero tal vez con vectores coincidentes, impartida en la Universidad del País Vasco (*Tendencias actuales en historiografía educativa*)-. Pues bien, tanto por su nombre genérico, como por sus descriptores y sus unidades de contenido, esta asignatura resulta idónea para la realización de los trabajos a los que vengo haciendo referencia. Presenta, no obstante, una dificultad añadida a su corta duración cuatrimestral, como es su inadecuada ubicación en el plan de estudios y la reducida formación de carácter histórico y metodológico previa que posee el grupo de alumnos predominante a los que va dirigida. Está situada en el segundo año de la licenciatura y los estu-

diantes que la cursan en algunas ocasiones no tienen otras nociones de Historia de la Educación más que las que están recibiendo ese mismo año en la troncal de la titulación. Ciertamente que algunos alumnos de las antiguas titulaciones tampoco tenían una formación histórico-educativa muy superior, pero cuando menos un grupo de ellos había realizado un curso más en su itinerario académico (los de tercero), otros habían obtenido ya una diplomatura (los que realizaban el curso de adaptación, procedentes de Magisterio), y un tercer grupo se encontraba en el último año de la licenciatura (los que cursaban *Historia de la Educación II*). Esta dislocación inicial de la materia referida, se corrige en la reforma ya aprobada y en proceso de implantación del plan de estudios de Pedagogía, trasladándola -como corresponde- al cuarto curso de la titulación.

Al margen de estas circunstancias y desajustes, que han suscitado cierta preocupación e inquietud entre los profesores de las materias histórico-educativas, debo decir que en el marco de la nueva asignatura le hemos dado continuidad a algunas líneas de trabajo provenientes de la etapa anterior e incorporamos otras que no habíamos ensayado previamente y que estimábamos acordes con el campo cognitivo de la materia. Entre estas últimas se encuentran las siguientes, que sólo enumeraré:

- *Registro, descripción y análisis de repertorios bibliográficos, bases y bancos de datos de utilidad e interés para la investigación histórico-educativa.*
- *Inventario y breve descripción de las publicaciones periódicas que difunden contribuciones de carácter histórico-educativo. Temáticas y producciones más frecuentes.*
- *Búsqueda bibliográfica y documental de instrumentos informativos para la realización de una investigación de materia educativa y enfoque histórico sobre un tema de libre elección por los estudiantes.*
- *Actividades culturales, relaciones de sociabilidad y prácticas de educación informal/no formal a través de la prensa local (experiencias de dinamización cultural).*

- *La investigación histórico-educativa en Internet: portales temáticos, sitios web, enlaces, producciones, bases de datos y centros de indagación.*
- *Arqueología de la educación: restos físicos de la escolarización y útiles de la infancia que se conservan en el ámbito doméstico.*
- *Archivo gráfico de la infancia: escuela, tiempo libre, trabajo y juego.*

IV. El balance

La valoración que me merece como responsable docente -por tanto parte interesada- y el balance que yo hago de esta experiencia que acabo de exponer es, sin ningún género de dudas, altamente positivo, si bien he de reconocer que, como ocurre con cualquier otra actividad académica, las disparidades entre unas y otras realizaciones son muy notorias. De todos modos, entiendo que este tipo de trabajos le imprimen a las materias una dimensión aplicada o práctica que habitualmente se echa de menos en las asignaturas de nuestro ámbito, posibilitando además que los alumnos se familiaricen con el uso de las fuentes y su explotación, sin que ello pueda conducirnos ingenuamente a pretender alcanzar umbrales de logro propios de otras etapas formativas o ciclos académicos.

Quisiera, en todo caso, antes de entrar en las consideraciones finales que cierran esta exposición, formular algunas sugerencias a tenor de las enseñanzas que me han aportado las experiencias que de modo muy sucinto vengo de relatar:

- He podido comprobar que existe una diferencia cualitativa -también cuantitativa- apreciable entre los trabajos de iniciación a la investigación realizados en la primera etapa (antiguo plan de estudios) y la segunda (nuevas titulaciones y renovados planes de estudios), a favor de aquéllos.
- La secuenciación cuatrimestral dificulta notablemente, cuando no hace del todo inviable, la realización exitosa de este tipo de

trabajos. El año académico completo, parece pues, el intervalo más idóneo para su correcta ejecución.

- Los alumnos de cursos superiores ofrecen, por lo regular, mejores resultados que los de cursos inferiores en la realización de estas tareas. Hasta el momento, en las nuevas titulaciones, todas las asignaturas de enfoque histórico estaban situadas en los dos primeros años.
- Los trabajos de iniciación a la investigación requieren un seguimiento y una supervisión continuas por parte del profesor en todas sus fases, de tal modo que su dedicación a la asignatura tiene que ser mayor y más constante que si utiliza otras estrategias convencionales de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
- Los estudiantes que participan en estas tareas se familiarizan prácticamente con una serie de técnicas y destrezas de trabajo intelectual que de otro modo desconocerían en su vertiente aplicada, al menos en el ámbito de la Historia de la Educación.
- La dinámica de la investigación histórico-educativa, en su proceder, se hace mucho más asequible y atractiva al alumnado recurriendo a este tipo de procedimientos que ofreciéndole en exclusiva una presentación meramente expositiva de carácter teórico. De la complementariedad entre ambas estrategias se obtendrán los mejores resultados.
- Estos trabajos de iniciación a la investigación pueden tener una utilidad diferida, además de la función primaria que cumplen, ya que posibilitan el acopio de una valiosa información, susceptible de ser explotada en estudios posteriores con el oportuno consentimiento de sus autores.

V. Nuevas condiciones y nuevos retos

Las últimas reflexiones muy genéricas que voy a realizar, con el propósito de que luego puedan ser enriquecidas en el coloquio, conciernen a las potencialidades que ofrecen los Museos Pedagógicos -emergentes (o resurgentes) en los últimos tiempos en nuestro país, aunque

con una dilatada tradición sostenida en otros próximos- para la realización de este tipo de trabajos a los que me he venido refiriendo y, en general, como instituciones de apoyo y aun auténticos laboratorios o talleres para la enseñanza y la generación de nuevos conocimientos en el ámbito disciplinar de la Historia de la educación. Mi intervención, de todos modos, quedará acotada al *Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA)*, en el que como ya dije tengo una responsabilidad compartida desde su fase auroral de proyecto (1999) hasta la actualidad.

Para no incurrir en la reiteración de ideas expuestas en otros foros, me detendré aquí exclusivamente en la enunciación de algunos de los objetivos y funciones que figuran en el Decreto fundacional del MUPEGA y en determinadas actividades que hemos comenzado a acometer y que guardan estrecha relación con los trabajos antes reseñados.

Conviene precisar, de todos modos, que el MUPEGA se define como un centro específico de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia y mi vinculación al mismo, como Coordinador Científico, se enmarca en un convenio de colaboración suscrito entre la citada Consellería y la Universidad de Santiago de Compostela. Pienso que esto es importante subrayarlo, puesto que dicho convenio abre muchas posibilidades de cooperación entre los dos organismos, que ya están empezando a concretarse, y podría ser tomado como referencia por otras Comunidades Autónomas y Universidades para emprender proyectos análogos. Desde esta vía de cooperación interinstitucional y habida cuenta de que el MUPEGA se propone promover la recuperación, salvaguarda, análisis, exposición y difusión del legado pedagógico de Galicia, parece verosímil que la nueva entidad redunde en beneficio de las tareas que se desarrollen en el campo disciplinar de la Historia de la educación y adquiera la condición, para decirlo con palabras del profesor Ruiz Berrio, ya enunciadas más arriba, de «laboratorio» de investigación (o de iniciación a la misma) y «taller de aprendizaje activo» de nuestra materia.

En sintonía con lo anterior, el MUPEGA asume entre sus objetivos:

- La recuperación, conservación, estudio y muestra de aquellas producciones y bienes patrimoniales de interés para la historia de la educación y la memoria colectiva de la Comunidad gallega.

- La constitución de un centro documental y de recursos pedagógicos que provean de instrumentos heurísticos y faciliten el estudio y la difusión de la educación en Galicia en su historia, actualidad y prospectiva; y
- La promoción de proyectos, publicaciones y otro tipo de actividades que contribuyan a recuperar la memoria educativa de Galicia y a dinamizar su realidad pedagógica.

Y de forma más específica, incorpora entre otras funciones:

- Potenciar e incentivar la investigación y la innovación pedagógicas en Galicia.
- Colaborar en la formación y la actualización pedagógicas de los profesionales de la educación.
- Elaborar bases de datos sobre la educación en la Comunidad Autónoma gallega.
- Recabar, catalogar, custodiar y difundir los acervos bibliográficos y documentales gallegos, así como las producciones en las que se objetivan la memoria y la actualidad educativas de Galicia.
- Promover la realización y difusión de publicaciones relativas a la temática propia de los proyectos y de las actividades emprendidas.
- Colaborar en la realización de estudios, informes e investigaciones sobre la educación y la infancia en Galicia.

Para dar cumplimiento a todo lo anterior y a otros cometidos, el MUPEGA se encuentra internamente estructurado en tres áreas de actuación: *Área de documentación y Recursos, Área de Conservación y Mantenimiento y Área de Exposiciones, Estudios y Publicaciones*, cada una de ellas con competencias particulares que ahora resultaría prolijo detallar. Y está previsto que se dote de una biblioteca y una hemeroteca especializadas en la educación en Galicia, una ludoteca a la que se incorporen juegos y juguetes autóctonos, y una mediateca de contenido educativo.

En cuanto a los trabajos emprendidos, se le ha dado continuidad ya a dos iniciativas que antes reseñé, surgidas en el marco de la disciplina

Historia de la Educación, y que finalmente se rotularon: *Inventario del equipamiento en desuso de las escuelas unitarias de Galicia*, proyecto previo a la recogida de materiales (fondo arqueológico o patrimonio material del MUPEGA) y *Educadores gallegos: historias de la vida profesional* (archivo audiovisual de la memoria educativa), ambos en proceso de ejecución. También se ha ultimado recientemente la primera entrega en soporte electrónico del *Repertorio biblio-hemerográfico de la educación en Galicia (1715-1970)* -anticipo del Centro de Documentación Educativa de Galicia-, de inminente aparición. Y dando cumplimiento a otras funciones del Museo se ha celebrado el pasado mes de noviembre el *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico* sobre el tema *El museísmo pedagógico en España y Portugal: itinerarios, experiencias y perspectivas*.

A tenor de todo lo expuesto, y a la espera de que se desarrolle el proyecto museológico -hasta ahora sólo esbozado- y el Reglamento de régimen interno del centro museístico, pienso que con su implantación se abren nuevas expectativas de trabajo y nuevas posibilidades de tareas compartidas que propiciarán una mayor y más óptima rentabilización de las acciones de tipo formativo e investigador que hasta ahora se venían realizando en el ámbito académico -a nivel universitario o en otro nivel-, pero no siempre disponiendo de los medios necesarios para su ejecución ni de las infraestructuras requeridas para asegurar la permanencia y la productividad de los logros obtenidos. Al concebir el Museo -sobre todo, aunque no sólo- como un espacio de estudio, formación e investigación -enraizándolo así en la propia tradición, memoria y legado de sus predecesores-, al servicio de los profesionales de la educación y de los aprendices del oficio -añadiría yo- y en favor de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general, entiendo que nos encontramos ante un panorama que, de no cegarse o ensombrecerse, permite albergar un gran optimismo con perspectivas de futuro. A todos cuantos creemos en ello e intuimos sus beneficios a medio o largo plazo nos corresponde ahora -para decirlo en lenguaje coloquial- «arrimar el hombro» y hacer lo posible para que el deseo se convierta en realidad. Que así sea.

Brandía-Compostela, diciembre de 2001.