

Cuadernos de Historia de la Educación nº 2

**LA DOCENCIA DE LA HISTORIA DE
LA EDUCACIÓN
(Ponencias y Debates)**



Sociedad Española de Historia de la Educación

Cuadernos de Historia de la Educación nº 2

**LA DOCENCIA DE LA HISTORIA DE
LA EDUCACIÓN
(Ponencias y Debates)**

**I. Historia de la Educación en España
(Gijón, Abril, 2004)**

**II. Historia de la Educación Local y Regional
(Valencia, Octubre, 2004)**

Edita: Sociedad Española de Historia de la Educación

I.S.B.N.: 689 - 2602 - 7

Depósito Legal: SE - 3169 - 05

Imprime: Edición Digital @tres, S.L.L.

C/ Doctor Escobar Delmas nº, 7

Bjo-B 41018-SEVILLA

Foto de la Portada: Alumnas y Alumnos de las Maestras D^a Asunción y D^a Concha Sayago (Escuelas de Cantillana, Sevilla, 1957)

ÍNDICE

Introducción. Enseñar es también nuestro oficio. Alejandro Mayordomo	7
Reflexión curricular acerca del sentido formativo de la Historia de la Educación y nuevos planteamientos. Agustín Escolano Benito	11
Reflexión curricular sobre la materia "Historia de la Educación en España": Propuesta de temarios. Julio Ruiz Berrio	21
Metodología de la materia "Historia de la Educación en España": Sugerencias para un debate. María del Mar del Pozo Andrés	31
Debates del Seminario, Gijón 2004. M ^a Violeta Álvarez Fernández	51
Las Historias "Autonómicas" de la Educación: sentido y aportaciones. Paulí Dávila Balsera	67
El Patrimonio local como recurso para la práctica en materias histórico-educativas. Propuestas didácticas. Francesca Comas Rubí	97
Resumen de los Coloquios. Alejandro Mayordomo	107

INTRODUCCIÓN

ENSEÑAR ES TAMBIÉN NUESTRO OFICIO

Alejandro Mayordomo
Universidad de Valencia

La preocupación de nuestro colectivo profesional por las cuestiones relacionadas con la enseñanza de las disciplinas histórico-pedagógicas en los planes de estudio universitarios, se ha manifestado de forma insistente en los últimos años. Así lo evidencian las comunicaciones que sobre la situación, sentido y método de las mismas se han presentado en sucesivos Coloquios; un interés que tuvo después complemento por medio de una iniciativa impulsada por la Junta Directiva de nuestra Sociedad, que pretendía abrir un espacio de análisis, intercambio y reflexión sobre temas relacionados con nuestra tarea docente.

Surgió así la primera forma de una línea de trabajo reclamada por muchos de nosotros: un encuentro o “sesión científica”, en el que los compañeros Miguel Beas (Universidad de Granada) y Vicente Peña (Universidad de Santiago de Compostela) presentaron sus interesantes experiencias metodológicas sobre las posibilidades como recursos didácticos de la Historia oral y los Museos pedagógicos; una aportación que fue recogida, como número 1, en una nueva publicación que denominamos “Cuadernos de Historia de la Educación”. Y desde esa primera actividad tomó impulso otra más, que es la que ha generado este segundo número de la serie. Se trataba de organizar unos “Seminarios didácticos” que intentaran conseguir que pequeños grupos de profesores se reunieran con el objeto de avanzar en la consecución de reflexiones y propuestas para el quehacer docente de materias específicas vigentes en los actuales planes; en este aspecto se han hecho ya realidad dos de esos encuentros, celebrados en Gijón (abril de 2004) y Valencia (octubre de

2004), y que se dedicaron respectivamente a la Historia de la Educación en España y las Historias locales o regionales de la Educación. Parte del trabajo desarrollado en ambos casos es lo que se presenta para su difusión en este nuevo Cuaderno, y en la esperanza de que pueda ser útil para seguir pensando y compartiendo.

En ese camino y en tales ocasiones hemos podido sistematizar y poner en común ideas, interrogantes, inquietudes, logros y dificultades; hemos podido reafirmar que como profesionales de este campo nos importa clarificar el sentido de nuestra ubicación en los planes de estudio, las relaciones de la Historia de la Educación con otras materias pedagógicas e históricas, y que necesitamos reconocer o identificar el perfil de nuestros estudiantes; hemos coincidido en que nos interesa pensar con detenimiento la mejor forma de contribuir a la cualificación profesional de los mismos, y a algunos requerimientos más, que nos pueden llegar desde el trabajo de otros profesionales de la Historia o la Educación; hemos hablado sobre maneras o criterios que pueden utilizarse para delimitar y ordenar los contenidos a impartir en función de objetivos culturales y profesionalizadores. En definitiva hemos generado un primer debate en torno a claves como la adecuada formulación de objetivos, o las formas eficaces de favorecer el dominio del sistema conceptual de las disciplinas... e incluso, pienso, que hemos entrado un tanto en el camino de plantearnos como colectivo la necesidad de promover una consistente explicación y justificación de los valores formativos de la Historia de la Educación, de su espacio y utilidad en estos tiempos de convergencias, homologaciones, sesgados o estrechos profesionalismos, etc.

El sistema de trabajo adoptado ha intentado facilitar la oportunidad de pensar juntos de manera dinámica, sin grandes formalismos, muy participativa. Los dos Seminarios han tenido una estructura y procedimiento parecido, con similares puntos centrales de dedicación: considerar el sentido formativo de la materia objeto del encuentro; analizar los esquemas analíticos, competencias y habilidades que las mismas pueden formar; debatir sobre la significativa relación Historia general-Historia local y sus consecuencias curriculares; buscar explicaciones para las decisiones didácticas adoptadas; evaluar aspectos metodológicos en el aula, recursos utilizados, modelos de evaluación, o la articulación entre créditos teóricos y créditos prácticos. En las páginas que siguen, podemos encontrar sugerentes puntos de vista sobre bastantes de esos aspectos que constituyen un reto importante y un centro de atención para cualquier educador.

La experiencia que hemos obtenido de los encuentros de Gijón y Valencia, y creo interpretar bien las manifestaciones hechas por los asistentes, ha sido interesante. Por ello la intención es dar continuidad a

estos Seminarios, con nuevos ámbitos (como la Historia general de la Educación, la Historia de la Educación Social, o la Historia de la Educación de las Mujeres). Quiero expresar mi confianza en que eso sea posible y los Seminarios se conviertan en otra actividad periódica de nuestra ya consistente "cultura" de trabajo societario.

Finalmente, en nombre de la Sociedad, debo agradecer -porque ha ayudado bastante a poder llevarlos a cabo- el soporte económico ofrecido generosamente por el grupo de Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo, así como la ayuda prestada por la Universidad de Valencia, a través de su Vicerrectorado de Investigación y del Colegio Mayor "Rector Peset". Gracias también a los profesores y profesoras que, con una extraordinaria disponibilidad, prepararon sus ponencias, ya que ello facilitó enormemente la organización de los temas y el debate; y gracias a los asistentes por su colaboración y participación.

Valencia 10 de marzo de 2005

REFLEXION CURRICULAR ACERCA DEL SENTIDO FORMATIVO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y NUEVOS PLANTEAMIENTOS

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid

1. Antecedentes y situación actual.

Estamos situados ante una encrucijada en la que habrá que definir, o redefinir, en colaboración o en competición con nuestros pares académicos de las áreas pedagógicas próximas, y también con los de otras áreas asociadas a los estudios de formación de profesores y de especialistas en ciencias de la educación, e incluso con los administradores del sistema, el papel y los contenidos de la Historia de la Educación en los nuevos programas. El debate y las decisiones que se susciten en encuentros como éste van a jugar un papel decisivo en el futuro de nuestra disciplina.

Internamente (dentro de nuestro grupo disciplinar) este debate se ha venido produciendo desde hace ya algunos años, y existen textos y documentos en los que se ha objetivado el análisis interno de la problemática de la Historia de la Educación como disciplina docente (algunos de estos textos se aportan al final de esta ponencia para su posible consulta).

Hay que reconocer sin embargo que el anterior análisis no se ha contrastado, de forma pública, con las expectativas y criterios de otras áreas académicas con las que cohabitamos pero no siempre interaccionamos. Este debate debería suscitarse, si no se genera espontáneamente, desde los presupuestos de una comunidad científica democrática y desde criterios no corporativistas (cosa que no es fácil plantear). Más aún, debería provocarse. Una disciplina se demarca y define tanto en el contexto de su propia tradición científica como en relación con las tradiciones de otras culturas y audiencias. ¿Qué expectativas tienen otros sectores pedagógicos (y de otros ámbitos) acerca de la Historia de la Educación? ¿Qué propuestas pueden formularse desde nuestro sector para responder con pragmatismo y rigor a estas expectativas?

El debate anterior debería extenderse igualmente hacia los actores

que tienen que ver con las culturas empírica (los enseñantes y agentes del mundo de la educación) y política (la *intelligentsia* administrativa del sistema) asociadas al del mundo de la enseñanza.

Para empezar, y puesto que no disponemos en este momento y en esta situación de materiales de los anteriores sectores, el debate, *a fortiori* interno, sobre el problema que nos convoca se puede hacer arrancar del estado de la cuestión que han ido reflejando a lo largo de más de una década las contribuciones del grupo de trabajo de la ISCHE sobre la Historia de la Educación como campo de investigación y como materia de enseñanza. También, claro está, de su correlato en España, es decir, de los aportes a la sección de los Coloquios de la SEDHE dedicada a esta cuestión.

A los trabajos de estos foros deberían añadirse las ponencias que abordaron el papel y los propuestas curriculares de la Historia de la Educación en la formación de los maestros en las Jornadas de Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación que se han venido desarrollando periódicamente desde hace más de una década (Cáceres, Córdoba, Cuenca, Santander, Cádiz) y que han reunido a diversos colegas de historia y teoría de la educación. Aunque este ámbito ha funcionado en un circuito restringido por las características y el formato de la convocatoria, ha sido seguramente uno de los pocos espacios de interacción con colegas de ciertas materias con los que compartimos rúbricas curriculares en algunos planes de estudio (Teoría de la Educación, principalmente).

Habría que añadir a los materiales emanados de estos encuentros algunos trabajos de colegas nuestros que han sido publicados en los medios que circulan entre nosotros y que son bien conocidos.

No obstante lo anterior, tengo la impresión de que la "cuestión docente" no ha sido la dominante entre los colegas de nuestra área, al menos en la última década. La sección dedicada en los Coloquios Nacionales de Historia de la Educación a este campo se percibió a menudo como marginal, y por lo general se ubicó en el último lugar del programa. En ocasiones esta sección fue también como un cajón de sastre al que iban a parar las comunicaciones que no tenían buen encaje en los temas de investigación de la convocatoria de los Coloquios.

El anterior comentario enlaza justamente con algunas de las conclusiones más evidentes del Estado del Arte (digámoslo así) de nuestra disciplina, a saber:

- a) El estado de la Historia de la Educación como campo disciplinario es en la actualidad aparentemente saludable pero contradictorio. Los indicadores de productividad investigadora (externalistas) se

pueden considerar altos y, en general, sin entrar ahora en matizaciones, acreditadores de una estimable actividad científica. Sin embargo, desde las últimas reformas de la Educación Superior, la Historia de la Educación como disciplina docente ha ido declinando en sus presencias en los *currícula* pedagógicos. Hay que señalar asimismo que, como campo de investigación, la Historia de la Educación se ha ido abriendo a otras "audiencias" que afectan a las áreas históricas y a las ciencias sociales en general, e incluso a los públicos que se interesan por las relaciones memoria-cultura-sociedad, lo que es sin duda un valor de alcance interdisciplinario y social a destacar. Conviene advertir que la anterior conclusión, que tiene claras consecuencias académicas estructurales, no afecta solamente a España. Es prácticamente universal, aunque esta consideración no debería servirnos de consuelo.

- b) Tal como mostraron en 1998 Aida Terrón, y Narciso de Gabriel, y más recientemente el grupo de Oviedo en el texto que se cita en la bibliografía, en esta última década se ha producido una importante "desagregación curricular" de la Historia de la Educación como campo disciplinario, lo que ha conducido ciertamente a un mayor pluralismo de perspectivas, así como a una más rica creatividad en cuanto a sus temáticas y orientaciones, pero esta diversificación también ha abocado a una mayor dispersión y descentración de lo que pudiera haber sido un hipotético *core-curriculum* de la disciplina, contenido nuclear de alcance formativo general para la preparación de los futuros enseñantes y pedagogos.
- c) El auge de la historia local y regional, por un lado, y de los enfoques sociales de la historiografía, por otro, han abierto la investigación y la enseñanza de la Historia de la Educación a nuevos espacios, más motivantes por la lógica de proximidad y la autonomía, y a nuevos temas, más cercanos a los intereses y las sensibilidades de nuestro tiempo. Ahora bien, la priorización de lo local, además de abocar a una cierta "balcanización" en el análisis de los hechos socioeducativos -riesgo que ya señalamos hace tiempo-, ha desplazado a veces en los programas a las cuestiones más estructurales, cuyo estudio seguramente debería haber sido inexcusable desde la perspectiva de la formación general (procesos generales de escolarización, alfabetización, reformas educativas, construcción de discursos y prácticas...). La atención a las temáticas de más actualidad ha podido conducir, de otro lado, a descuidar la lectura de los "clásicos" y algunas tradiciones disciplinares de alto valor formativo potencial. La economía de los

tiempos –y más aún en la moderna *accountability* de los créditos- obliga a seleccionar, y toda opción genera siempre exclusiones y reduccionismos.

- d) La escisión de los gremios académicos en áreas, además de comportar consecuencias administrativas y profesionales que condicionan la actividad intelectual y formativa de los profesores, ha inducido una fragmentación tal que ha dado origen a una situación factual de campos de saber estancos e incommunicados. Cada uno de nosotros puede reflexionar acerca de las interacciones que mantiene –o más bien que no sostiene- con los colegas de MIDE, DOE, TE, PE, SE... No es fácil conocer lo que estos profesores podrían esperar que aportara la Historia de la Educación a un marco curricular consensuado y compartido. Tampoco nosotros sabemos bien qué hacen y que intereses historiográficos podrían tener estos “pares” académicos con los que convivimos en la cotidianidad en departamentos estancos e incommunicados. Y por supuesto, la estructura universitaria, rígida en sus patrones resistentes a la innovación, no propicia los deseables encuentros interáreas, al tiempo que se aísla (se “guetiza”) de los referentes del mundo de la vida, un constructo teórico y factual al que aludimos con demasiada retórica pero que queda casi reducido a fórmula obligada de un discurso especulativo y formalista.

2. ¿Qué hacer?

- ¿Qué estrategias podemos idear para salir del círculo que define los aspectos más críticos de nuestra disciplina, para afirmar los valores formativos de la Historia de la Educación y para suscitar la comunicación con las audiencias necesarias y potenciales con las que hemos de relacionarnos?
- ¿Seguir defendiendo, en solitario o en comunicaciones intragrupo, el discurso (endógeno) que, entre otras cosas, puede sostener, por ejemplo, que la Historia de la Educación es una disciplina necesaria porque:
 - i. Ayuda a explicar las realidades del tiempo presente y aun a incoar una prospectiva razonable basada en la comprensión y explicación de la experiencia pasada ?
 - ii. Ejemplifica, mejor que ningún otro tipo de conocimiento, el carácter “cultural” (y por lo tanto histórico) de todos los discursos y las prácticas que se visualizan hoy, como hechos

actuales o como presencias de tradiciones implícitas, en el mundo de la educación?

- iii. Muestra las continuidades, rupturas, resistencias, apropiaciones, metamorfosis... que se dan en los procesos de reforma pedagógica?
- iv. Educa para la comprensión de las interacciones, y en ocasiones convergencias, que se producen entre las culturas empírica, teórica y normativa de la escuela?
- v. Contribuye a instalar a los futuros enseñantes en una tradición y a dotarles de memoria e identidad, que son componentes esenciales de la *bildung* y de la experiencia histórica compartida?
- vi. Invita a “pensar históricamente”, y de modo más “diversificado”, más allá de las seducciones de lógica del pragmatismo que hoy tiende a imponerse como “modelo único” de discurso y de estrategia vital?
- vii. Desarrolla el sentido crítico de los futuros profesionales de la enseñanza que son también intelectuales de la cultura y dinamizadores del cambio social?
- viii. Otras argumentaciones?

- ¿Apostar por nuevas estrategias que rompan las inercias y las reglas del juego académico en las que, de modo no siempre consciente, y a veces incluso bienintencionado, hemos llegado a caer todos en muchas ocasiones?
- Creo que, para inducir esta ruptura cognitiva que conduzca a la innovación en el planeamiento y en la gestión del currículum de los profesores y pedagogos, y a la necesaria recontextualización de la Historia de la Educación como disciplina académica, hay que abrir dos nuevas vías:
 - a) Una, como ya se ha sugerido, de intercomunicación con los representantes de las demás áreas pedagógicas implicadas en el mismo programa y de otras afines para redefinir las expectativas formativas que puede cubrir la Historia de la Educación en un programa curricular discutido y consensuado.
 - b) Otra de interacción con el mundo de las prácticas educativas, incluidos los discursos implícitos en ellas, y con los contextos sociales en que estas acciones se representan y circulan. En este modelo sería la cultura empírica la que interpelaría a la historia, y la que suscitaría

las cuestiones a construir historiográficamente, en una especie de proceso de investigación-acción que postule como valor irrenunciable aprender del pasado, del análisis genealógico, para afrontar con rigor y perspectiva la teorización y la misma práctica .

- La primera conduciría a una reforma estructural de los programas y podría plantearse primero como ensayo, orientado bajo una perspectiva dominante –aunque no exclusiva- etnometodológica. El experimento se orientaría hacia un currículum basado en campos temáticos o en proyectos, y no en disciplinas. El desarrollo se basaría en la cooperación interdisciplinar (este ensayo debería ser posible en el marco de la Reforma de la Educación Superior ahora en curso// si no es así, ¿qué clase de reforma se va a plantear?) Cualquier cuestión del programa sería abordada en este caso por especialistas de las distintas disciplinas concurrentes. Este es el modelo *Qualitative Classroom Research* que sugiere el Seminario de la Fundación Spencer, que más adelante comento con mayor detenimiento, en el que han intervenido, junto a especialistas de diversas ciencias humanas y de la educación, historiadores de la escuela.
- La segunda desembocaría en un enfoque histórico-hermenéutico y se basaría en la reconstrucción e interpretación de la experiencia y del conocimiento que recupera la genealogía, incluidas las derivaciones que proceden del mundo de la práctica educativa y de sus contextos socioculturales. El aporte histórico se centraría en este modelo en la recuperación e interpretación de los elementos de memoria transmitidos en la lingüisticidad de los discursos, las normas y las prácticas, siendo aquí los lenguajes a considerar, como punto de partida, todos los que se expresan en la cultura etnográfica de la enseñanza (historia oral, egodocumentos, manuales, prensa, escrituras ordinarias, iconografía, objetos, tecnologías vernáculas...). Desde estos elementos materiales y desde los lenguajes en que se manifiestan se puede recurrir a los textos (discursivos, normativos o de otra índole) y al análisis de las prácticas y de las teorías implícitas.

3. Dos experiencias

De este Seminario no pueden salir recetas, y ni siquiera criterios comunes. Por eso precisamente me voy a limitar a comentar dos experiencias innovadoras recientes acerca de la inserción de la Historia de la Educación en contextos formativos y de investigación abiertos e interdisciplinarios. Estas experiencias no son propuestas pedagógicas formales, sino ejemplificaciones que orientan cómo integrar la Historia de la Educación en programas de formación de profesores y especialistas en

educación y cómo perfilar la metodología y los procesos de desarrollo en las prácticas académicas del aula.

A. *Qualitative Classroom Research (QCR)* (México, Fundación Spencer, (2002)

Es éste un grupo de investigación, de constitución interdisciplinaria (antropólogos, lingüistas, psicólogos, sociólogos, teóricos y analistas del discurso e historiadores de la escuela, entre otros) centrado en el estudio del aula. Lo integran investigadores procedentes de distintos medios académicos, europeos y americanos, adscritos a diversas tradiciones de trabajo, aunque todos ellos dentro de la corriente epistemológica culturalista. Tienen presencia en él enfoques como la psicología cultural de Bruner y Vigotsky, los análisis posestructurales y genealógicos (Derrida, Foucault), los derivados del giro lingüístico, la antropología hermenéutica y la historia cultural de la escuela (Grosvenor, Lawn, Rousmaniere, Tyack-Cuban...). El grupo pretende construir conocimiento relevante para explicar qué ocurre y qué ha ocurrido en el interior de las clases (cultura empírica de la escuela) en diferentes medios culturales (nacionales) y cómo se pueden definir las invariantes y los cambios en la cultura escolar, en el presente y en el pasado. Enfatiza asimismo el interés por la determinación de las tradiciones pedagógicas que regulan la vida de las aulas, de sus resistencias a la innovación y de sus metamorfosis (recuérdese que en otro contexto la Conferencia de la ISCHE de este año versa precisamente acerca de las metamorfosis históricas de una de estas tradiciones, la del movimiento de la Escuela Nueva). Metodológicamente los investigadores y formadores se asocian a la línea etnográfica y sociocultural que reconceptualiza la historia material de la escuela.

El componente historiográfico se proyecta sobre el conjunto como un enfoque centrado en el estudio de las prácticas y los discursos en que se pueden representar las culturas de la escuela, así como del balance que ofrece el desarrollo de las sucesivas reformas históricas, de las reconstrucciones y apropiaciones de éstas por los sujetos-actores y por las instituciones, así como de las variaciones que han adoptado las innovaciones y tradiciones en distintos contextos, y de las conclusiones que a que pueda llegar en este campo temático una historia comparada de la educación. Todos los miembros del Seminario aceptaron, como una regla básica de consenso académico, que la educación histórica (*learning from de past*) es una dimensión esencial en la formación de los futuros enseñantes. Todo enfoque cultural de la educación, y no simplemente tecnocientista, tiene que asumir que la escuela es una construcción sociohistórica.

B. Círculo Hermenéutico de Teramo (Italia)

Esta segunda línea se adscribe a la tradición hermenéutica y está avalada epistémicamente por el filósofo Paul Ricoeur, que incluso prologa uno de los textos fundantes del modelo, el coordinado por el investigador Antonio Valleriani. Sus aplicaciones se han proyectado sobre todo en el campo didáctico, tratando de verificar en las prácticas educativas los enfoques discursivos de la hermenéutica, y sus planteamientos pueden igualmente ser transferidos a los programas de formación de docentes y pedagogos. Veamos cómo.

El punto de partida en este enfoque sería la experiencia, comprendida e interpretada a través de su lingüisticidad, que es expresión a su vez de la cultura que resulta de la interacción entre la memoria (activa/no todo el pasado se recuerda) y el mundo de la vida. Esta lingüisticidad se constituye y expresa en un texto que puede ser leído no como un "espejo" de la experiencia espontánea o natural, sino como construcción subjetiva e intersubjetiva de los individuos (Gadamer) o como acuerdo pragmático entre los actores que la interpretan en el marco de los escenarios en que circula (Rorty).

Un análisis histórico-hermenéutico sobre cualquier campo de la experiencia formativa de los profesores se configuraría asimismo como la construcción de un campo intelectual (Bourdieu) que, siguiendo las conceptualizaciones de Ricoeur, se articularía en torno a tres círculos:

a) el que busca la restauración, mediante la secuencia comprensión-explicación-interpretación, de un supuesto "sentido original" perdido y la creación al mismo tiempo de un "sentido nuevo" del texto (esta dialéctica es muy frecuente en todas las propuestas de formación docente);

b) el que analiza las diferentes recepciones o lecturas y las diversas interpretaciones retóricas o pragmáticas de ese texto construido (sujetos, épocas, contextos);

c) el que, a través de la dialogicidad de la situación, trata de establecer los acuerdos y desacuerdos en la búsqueda de una "verdad común" y la hipotética, aunque no necesaria (en muchos diálogos de Platón los dilemas no son insolubles), superación de la subjetividad.

Imaginemos que queremos adoptar este enfoque en el análisis de las teorías implícitas en las construcciones del "agentismo" didáctico, una cuestión muy actual a partir del *revival* de los modelos pedagógicos constructivistas, y que este análisis se va a llevar a cabo en un contexto interdisciplinario en el que, al menos, intervienen didactas, teóricos de la educación, lingüistas, psicólogos ... ¿Qué papel pueden desempeñar en esta situación los historiadores?

En primer lugar, se podría convenir entre todos que tal análisis sólo puede efectuarse si aceptamos que los signos interpretables proceden de lo que hemos llamado la lingüisticidad de los objetos, las imágenes y las palabras, y que tales señales son en parte memoria-tradición (cultura) y en parte creación empírica (también cultura). Igualmente podríamos aceptar que estos lenguajes dan lugar a significados compartidos (Geertz) y pueden dar origen a representaciones que se interpretan según determinadas tradiciones de lectura (Chartier). Hagamos, pues, un primer esfuerzo por poner en práctica una genealogía que nos permita indagar el sentido originario del modelo constructivista (Dewey) y de buscar el nuevo sentido que adopta en los discursos de las culturas teórica y normativa actuales. Propongamos después un análisis de las metamorfosis que ha sufrido históricamente este constructo (según épocas, contextos, grupos, sujetos). Suscitemos la posibilidad de configurar entre todas las disciplinas y actores concurrentes un horizonte hermenéutico que concluya en consensos y también en diferencias. Desde este enfoque, es evidente que los docentes en formación llegarán a comprender que pensar históricamente es un componente esencial en su preparación cultural e incluso técnica, es decir, en el desarrollo de sus competencias como intelectuales y profesionales de la enseñanza.

4. Documentos de consulta

(utilizados para acompañar a este ponencia)

SALIMOVA, K. & JOHANNINGMEIER, E. V. (1993): *Why should we teach History of Education?* Moscow, The Library of International Academy. Tienen especial interés los artículos de M. Deapaepe, R. Aldrich, J. Smith y M. M. Compère, entre otros.

ESCOLANO BENITO, A. (1994): "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, 55-69.

--- "La Historia de la Educación Primaria como disciplina. Una propuesta para su desarrollo curricular", en MARIN ECED, M. T. (1996): *Formación de Profesores y Educación Social*, Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha, 117-131.

--- "Memoria del currículum y formación de maestros", en Argos, J. & Ezquerro, M. P. (1999): *Principios del Currículum*, IV Jornadas de TIEC, Santander, Universidad de Cantabria, 11-29.

ESCOLANO, A. & HERNÁNDEZ, J. M. (2003): *La Memoria y el Deseo*, Valencia, Tirant lo Blanch.

TERRON, A. & GABRIEL, N. (1998): "Informe sobre la situación de las materias histórico-educativas en las titulaciones de Pedagogía, Educación Social y Magisterio", en Actas del X Coloquio Nacional de HE, Universidad de Murcia, 710-719.

TERRON, A. et alt. (2004, Biblioteca Nueva, en prensa): "La enseñanza de la Historia de la Educación: ¿Cuánto de innovación? A modo de reflexión crítica".

VIÑAO, A. (2004, Biblioteca Nueva, en prensa): "La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias".

Revista *Cultura y Educación*, 14/3 (2002). Monográfico sobre "Las culturas de la Educación en perspectiva histórica" (Coordinador: José Luis Álvarez Castillo). Ver los trabajos de A. Escolano, A. Terrón-V. Alvarez, J. Esteban.

CANDELA, A. et alt. (2003) "What in the world happens in classrooms' *Qualitative Classroom Research* (México, Fundación Spencer, Seminar Papers).

VALLERIANI, A. (1995): *Verso l'oriente del testo*, Teramo, Andromeda Editrice.

--- (1999): *Ri-pensare la cultura formativa dell'ambiente. Orizzonti progettuali di pedagogia e di didattica narrativa-ermeneutiche*, Teramo, Andromeda Editrice.

Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación sobre "Etnohistoria de la escuela" (Universidad de Burgos, 2003)

Comunicaciones a la Sección de los Coloquios Nacionales de Historia de la Educación sobre la Historia de la Educación como disciplina y como campo de investigación.

REFLEXIÓN CURRICULAR SOBRE LA MATERIA "HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA": PROPUESTA DE TEMARIOS

Julio Ruiz Berrio

Universidad Complutense

Estado de la cuestión

En los poco más de cien años que se lleva impartiendo "Historia de la Educación" en nuestro país, los temarios han sido fieles, salvo excepciones, a la estructura y ritmo marcados por los manuales correspondientes. Y como éstos no eran originales, ni en sus contenidos ni en sus orientaciones didácticas, repetían sin crítica alguna tanto los primeros como las segundas. ¿Qué a quien imitaban o simplemente copiaban?... Pues a los primeros manuales de la especialidad, alemanes para más señas, que a su vez estaban hechos por autores de manuales de historia de la Filosofía, o bien adoptaban sin diferencia alguna la estructura de los mismos. Eso cuando no se hacían con gran parte de sus mismos contenidos. Razón por la cual durante más de medio siglo nuestros manuales ofrecieron unos contenidos caracterizados por ser la acumulación de fichas de autores – pedagogos y/o filósofos- y una estructura esencialmente cronológica. Es verdad que la mayoría de los manuales de historia de otras disciplinas –Literatura, Filosofía, etc.- presentaban en muchos casos características semejantes, pero ello no hace sino poner al descubierto la falta de oficio de los historiadores respectivos, huérfanos de mejores ejemplos didácticos por parte de los mismos historiadores generales, que seguían aún¹ las pautas de los cronicos antiguos o medievales, o de las intenciones de la *enkiklios paideia* en la Helenística. El caso es que los programas respectivos de Historia de la Educación se estructuraban del mismo modo y comprendían contenidos parecidos.

Así las cosas en las Escuelas Normales, que son los centros en los que se institucionalizó en primer lugar la enseñanza de la Historia de la

¹ Las excepciones de los grandes historiadores -Tucídides, Voltaire, etc.- no hacen sino confirmar la regla.

Pedagogía², al crearse las Secciones de Pedagogía y empezar a cursarse dicha disciplina en las aulas universitarias se partió del material con el que se contaba y de las experiencias didácticas conocidas, aunque, eso sí, introduciendo un análisis crítico –y más tarde social- de las doctrinas pedagógicas que se contemplaban. No en vano el nuevo profesorado se alimentaba científicamente en monografías y estudios sistemáticos y originales sobre tales doctrinas, movimientos pedagógicos y/o grandes educadores, a la vez que estaba al tanto de los innovadores manuales de historia de la pedagogía que iban marcando nuevas rutas y enfoques, como los de Monroe, Dilthey, etc. Ello permitió que en los programas de la asignatura, aunque se continuó con el prurito de dar cuenta y razón de la pedagogía y de la educación en todos los tiempos, se combinara la estructura cronológica con el análisis temático de cada época. Eso sí, manteniendo periodicidades por razones ajenas a la pedagogía y bautizándolas con los títulos típicos de la historia general, de cuño político predominantemente.

De la denominación “historia de la *pedagogía*” se pasó, primero, a ampliarla con la referencia a la educación, y, después, se convirtió exclusivamente en “historia de la *educación*”. Fue la época en que los temarios de la materia se ampliaron con el estudio de las instituciones, de la legislación y de la política escolar; pero se mantuvo la estructura cronológica de modo indiscutible. En las dos últimas décadas hemos asistido a una renovación importante de los contenidos, para los que no hay límites en los programas, incorporando a ellos temas tan olvidados secularmente como los manuales escolares, la arquitectura escolar o los objetos escolares. En principio han sido temas objeto de las nuevas investigaciones históricas, y posteriormente, como es lógico, es cuando han formado parte de los temarios de la disciplina.

Y actualmente estamos asistiendo a un nuevo enfoque de la historia de la educación, que partiendo de una consideración de la escuela como una institución cultural, nacedero y agente de una cultura escolar, distingue entre tres grandes esferas, la de las doctrinas pedagógicas, la de las políticas educativas y la de la práctica escolar. Publicaciones que constituyen testimonios claros de esta aseveración pueden serlo las dos recientes de Agustín Escolano (2002)³ y de Antonio Viñao (2004)⁴, sin olvidar monografías que se sitúan en la misma corriente. Pero esta distinta

² Sabemos que el uso de la denominación “Historia de la Pedagogía” no era ninguna casualidad o coyuntura temporal, sino que respondía a un enfoque determinado de la disciplina, que incluía el tipo de programa al que me refero.

³ Escolano Benito, Agustín (2002). La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas. Madrid: Biblioteca Nueva.

⁴ Viñao Frago, Antonio (2004). Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid: Marcial Pons.

aproximación a la historia de la educación no se ha limitado a generar obras de nuevo cuño sino que ha originado programas de contenidos y estructura muy diferentes de los anteriores. Por un lado, es el criterio temático el que preside ahora la secuencialidad del programa, y por otro se ha cercenado la ambición secular de dar cuenta y razón de los procesos educativos desde el principio de los tiempos, dando paso a temas punteros en la sociedad actual y a una perspectiva histórica reducida de los mismos.

¿Quiere esto decir que todos los programas de historia de la educación tienen esas últimas características?... Pues no, la realidad de tales programas, sobre todo en las asignaturas fundamentales y/u obligatorias –que son las que cursan muchísimos alumnos- es la de un enfoque mixto, en el que se procura coordinar –honestamente por supuesto- los criterios temático y cronológico. Más exactamente, la estructura de una buena mayoría de los programas sigue siendo cronológica, mientras que dentro de cada periodo establecido el orden pasa a ser temático, aunque, eso sí, también en una mayoría de casos los contenidos abordados son todos los posibles para reconstruir la memoria de la educación de una sociedad o un país.

Creo que no hace falta aclarar que lo que digo sobre los programas de historia de la educación en general sirve –y debe aplicarse- a los de historia de la educación en España en particular. Aunque la actual articulación de España por comunidades y la libertad de que –no para todo por cierto- gozan las diferentes universidades hace que el panorama de esa disciplina sea no variado sino variadísimo, desde la no presencia de la misma en el currículo de las carreras pedagógicas hasta su existencia con carácter obligatorio, pasando por carácter optativo o de libre configuración, o amparando bajo un denominador común sólo contenidos regionales. Ah! y con un número de créditos que oscilan de los cuatro hasta los nueve.

En vista de lo cual, y para pasar a enunciar algunos de los criterios-reflexiones que deberían estar presentes a la hora de elaborar unos temarios de la disciplina, considero oportuno hacer abstracción de los detalles particulares, de los matices, para referirme a una más o menos ideal asignatura de “*Historia de la educación en España*” que podría figurar en el currículo de las carreras de formación de las diversas profesiones pedagógicas.

La urgencia europeocapitalista

Entre las diversas situaciones de cambio con que nos encontramos en nuestra sociedad española en estos momentos hay una con la importancia necesaria para determinar a priori un posible temario de Historia de la Educación en España. Curiosamente, es la última en haberse planteado, pero el haber establecido un plazo de vencimiento, un plazo de cumplimiento, el

año dos mil diez, ha convertido sus razones no en una conveniencia o un deseo sino en una coacción, en una obligación.

Me refiero al proceso de CONVERGENCIA EUROPEA que se ha iniciado ya en nuestra universidad y que nos obliga a correr a la búsqueda del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). ¡Casi una utopía! Incluso sueño posiblemente descalificable si haciendo referencia a la famosa obra de Proust *—À la recherche du temps perdu—*, mediante un juego inocente de palabras, pensáramos que las prisas, malas consejeras, nos pueden conducir en realidad a perder el tiempo y no a buscarlo. Pero la realidad es que hay un compromiso político y económico de las fuerzas vivas de Europa para alcanzar pronto esa convergencia que más que en educación creo que es en desarrollo de una nueva economía.

El caso es que se nos obliga en un plazo inmediato a cambiar radicalmente los planes de la enseñanza superior, exigidos en principio por la nueva estructura de tales estudios en grado y postgrado. Y...teniendo en cuenta las comisiones designadas y las autonombradas, las reuniones y los debates más o menos esotéricos hasta ahora, así como las variadas propuestas que creo que para estos momentos se han elevado ya a la ANECA, sería bastante probable -o al menos sería el mal menor que deseamos- que la carrera de Pedagogía tuviera en el Grado dos presencias: una de "Pedagogía", y otra de "Educación social". Dos licenciaturas que serían de 180 o de 240 créditos, lo que significa en cualquiera de los dos casos reducción, ya de un año ya de dos, respecto a los estudios actuales.

¿Cómo afectan esas nuevas perspectivas a la Historia de la Educación en los planes de estudio?... Creo que, en el mejor de los casos, las posibilidades serían para dos asignaturas históricas nada más: una sobre la historia de la educación universal y otra sobre la historia de la educación en España. Y siendo realistas habría incluso que temerse lo peor, que hubiera lugar en el currículo sólo para una historia de la educación. Condiciones, pues, que obligan a *seleccionar con minuciosidad* los contenidos pedagógicos y educativos a analizar históricamente a partir de ahora.

Es verdad que, en virtud de otra de las situaciones de cambio por las que atravesamos, la referente al comienzo de un gobierno con un programa distinto al del anterior, hay esperanzas de que la implementación de los principios de la Declaración de Bolonia quede matizada de otro modo. Es más, sabemos que la Conferencia de Rectores ha solicitado al Gobierno que le ayude a matizar la LOU y a hacer más democrático el proceso de convergencia europea, y sabemos también que hay un acercamiento bastante grande entre las posiciones de la C.R.U.E. y las del Ministerio de Educación y Ciencia. Sin embargo, nos consta también que los cambios en las estrategias o en los procedimientos de aplicación de las mismas para llegar a

alcanzar el EEES no hacen desaparecer el proceso de convergencia europea en cuestiones de enseñanza superior; tan sólo se limitan a democratizar el proceso correspondiente. Lo que significa -como por otra parte sabemos por los decretos publicados o anunciados- que caminamos hacia un nuevo enfoque y una nueva estructura de la enseñanza superior, y además sometidos al plazo perentorio señalado. Así que, en lo que a esta materia de historia de la educación en España se refiere, estamos emplazados por nuevos marcos, nuevas estructuras, nuevos títulos, nuevas financiaciones, nuevos tiempos, nuevas evaluaciones, nuevos programas, en una palabra.

Resumiendo, opino que este factor del proceso de convergencia europea, promovido especialmente por las necesidades de una nueva economía globalizada y sus correspondientes exigencias en las políticas de empleo, genera un *primer argumento o condición* a tener en cuenta en la elaboración de los futuros temarios, el de establecer prioridades en la selección de contenidos, así como el de modificación de la estructura de los programas en virtud de la nueva filosofía en la enseñanza en la universidad que hará girar la misma en el aprendizaje de los alumnos y no en la docencia de los profesores.

Algunas consideraciones previas

No voy a cansar a mis colegas con la exposición de toda una serie de factores y de planteamientos que desde hace dos o cuatro décadas están cambiando la realidad social y cultural en el mundo en general y en España en particular. Ni siquiera me voy a permitir una síntesis de ellos, pues es de sobra conocido en nuestro contexto científico y académico que estamos asistiendo a la transformación económica, política, tecnológica, cultural, científica, moral de nuestra sociedad, aunque a veces no todos caminemos a la misma distancia de las culturas y las sociedades adelantadas, ni todos los cambios incidan con la misma intensidad. Pero no puedo menos de recordar este panorama de evolución para pasar a enunciar -tan sólo enunciar- algunos argumentos que deberíamos tener presente a la hora de la confección de nuestros temarios, y que se originan en aquellos factores.

Entre esos argumentos que estimo que habría que considerar como más interesantes en orden a esa elaboración podrían estar los siguientes:

*** Es conveniente contemplar en el temario los procesos de génesis e implementación de políticas, instituciones (en un sentido amplio, tipo G. Lapassade) y culturas escolares que se realizan en la actualidad.

*** Hay que huir tanto de un exceso de detalles -de pormenores de la evolución educativa que agobian con nombres, fechas, datos-, como de planteamientos muy generales que después de oírlos de forma repetitiva,

sucesiva o simultáneamente, no ayudan a una mejor comprensión de la valoración de la memoria histórica, sino que producen confusión en el que no es historiador (y no podemos olvidar que nuestros alumnos NO son historiadores), porque lo que recordará en adelante es el organigrama de tales planteamientos –igual para todos los casos- así como el desarrollo de los mismos.

*** Entiendo que entre los primeros criterios curriculares debe estar presente el de los *objetivos* de la enseñanza de la materia. Más adelante propongo algunos, pero ahora deseo llamar la atención sobre los referentes a contenidos. Dicho de otra forma, entiendo que antes de formular un temario hay que preguntarse :

- si se busca un programa definitivo de todo el temario posible;
- si deseamos dar noticia de toda la educación en Iberia desde los Tartessos hasta ahora;
- si preferimos llenar cabezas con datos o, por el contrario, hacer comprender algunos procesos o situaciones históricas que posibiliten a los alumnos el mejor conocimiento de la realidad educativa presente;
- si es mejor elevarse en la historia hasta los tiempos de los romanos, o si merece la pena pensar en partir de la Baja Edad Media, o, mucho mejor aún, de los cambios del Antiguo Régimen al Liberalismo, con lo que estaremos hablando de la génesis inmediata de la educación y de la pedagogía actuales.

*** Todo profesor debe tener claro que el temario es para unos pedagogos, o técnicos en educación si se prefiere, y NO para profesores, investigadores o estudiosos de la Historia de la cultura o de la educación en España.

*** Habrá que promover -quizá en el postgrado más que en el grado- la existencia de asignaturas optativas que profundicen en la especialidad pedagógica que vayan a seguir unos alumnos u otros, así como en las características específicas de la evolución educativa en la Comunidad Autónoma correspondiente. PERO mientras que se aseguran esas optativas sería bueno recoger en los temarios algunos puntos referentes a la educación social, a la psicopedagogía, a la pedagogía del trabajo.

Criterios para la propuesta de temarios

- Tener en cuenta los problemas educativos que surgen en la sociedad actual, así como su previsto desarrollo inmediato, y aportar una perspectiva histórica que ayude al mejor planteamiento y solución de los mismos.

- Proporcionar una visión general de la evolución de la educación en España, no permitiendo un enfoque triunfalista.

- Compaginar los criterios temáticos con los cronológicos o bien los cronológicos con los temáticos.

- En caso de los temáticos, seleccionar los temas-problema fundamentales para el hombre y para la sociedad, situándolos en el itinerario histórico de los mismos. Si en su presentación faltara la perspectiva histórica, se podrían reducir a los famosos “problemas educativos” (“*educational problems*”) que contemplan muchos estudiosos de la Educación comparada.

- En caso de los cronológicos, utilizar grandes periodos que permitan contemplar la evolución de los procesos, y que no estén definidos por características políticas u otras, sino por comienzo y fin de hechos de larga duración pedagógicos o educativos.

- Mantener un hilo conductor que puede ser el de las innovaciones educativas, pero no confundiendo el paso del tiempo con la idea de progreso, ni identificando innovación con reforma.

- Tener muy claros los objetivos de la materia. Ello supone que, además de algunos que son comunes a cualquier alumno que estudie la carrera de Pedagogía, deberán definirse otros según la especialidad en que esté la materia, la Comunidad Autónoma o sociedad en que se realizan tales estudios.

- Prestar atención especial a la génesis de los procesos educativos más importantes en la actualidad, sean de discursos, políticas o de prácticas.

- Dedicar algún capítulo, o algún tiempo, a la educación social/pedagogía social, a la pedagogía del trabajo y a la psicopedagogía.

- Elaborar el temario pensando en la vigencia próxima de los “créditos europeos”.

- Se da por hecho que en la misma carrera de nuestra materia -Historia de la Educación en España- se ha cursado con anterioridad otra de Historia de la educación universal. Si no la hubiera, habrá que cuidar las relaciones que se han ido produciendo con la historia educativa de Europa.

- En cualquier caso debe reflejarse una dialéctica entre Europa/España y España/Comunidades, que evite aislamientos, triunfalismos, nacionalismos, etc., a la vez que permita una visión “homologada” de tal historia, que es indudablemente europea.

Objetivos de la disciplina

Por último, y aun a riesgo de ser reiterativo, afirmaré que una

consideración muy importante a la hora de la propuesta de temarios es, sin duda alguna, la de los objetivos. En el sentido de que antes de seleccionar unos contenidos determinados, elaborar los temarios, hay que disponer de una visión muy clara de los objetivos que debemos y/o que pretendemos alcanzar con esta disciplina. Opino que la deontología profesional y la honestidad intelectual exigen en primer lugar distinguir con seguridad entre la investigación en historia de la educación y la docencia en tal campo científico, para no olvidarnos de que la actividad a la que nos estamos refiriendo ahora es la de la enseñanza a los futuros profesionales de la educación.

A partir de esa consideración, cada año se deberán repasar los objetivos que debemos y que nos proponemos alcanzar, porque es la manera de actualizar el enfoque de la disciplina. Luego, la personal formación de cada uno de nosotros priorizará unos objetivos sobre otros, o bien matizará los mismos. A pesar de esa segura personalización, me atrevo a ofrecer una relación de algunos objetivos, más como documento de discusión que como formulación hecha de ellos. Me refiero a los siguientes:

- Conocimiento de la evolución de las políticas escolares, los discursos pedagógicos y las prácticas escolares en las sociedades y culturas de España.
- Análisis histórico del pensamiento pedagógico español y de su difusión y recepción.
- Insistencia en la formación de una conciencia del sentido histórico del hombre y de su educación, si se ha iniciado en un curso anterior.
- Colaboración en la formación de una actitud crítico-reflexiva ante el pensamiento pedagógico y los procesos educativos presentes y futuros.
- Colaboración en la formación de un espíritu crítico que, si es conveniente para cualquier persona, se hace necesario en los futuros expertos, asesores o directivos de la educación.
- Conocimiento y utilización de técnicas y métodos propios de la investigación histórico-pedagógica adquiriendo los instrumentos conceptuales de análisis y de trabajo interdisciplinar capaces de afrontar científicamente los hechos educativos.
- Conocimiento de la Memoria de la educación en España para la formación integral de los futuros pedagogos.
- Conocimiento de la evolución de los planteamientos y soluciones de los problemas educativos en Europa, procurando que los

alumnos sean conscientes de las influencias mutuas que ha habido entre unos y otros países europeos a la hora de la educación, así como de las semejanzas que se advierten a la hora de la génesis de las ideas pedagógicas o de las instituciones y las prácticas educativas.

A modo de provocación general

Cuanto más tiempo pasa, más complicada se hace la tarea de formar, a los futuros técnicos en educación o a cualquier joven, y más difícil se hace la competición entre las diversas disciplinas que quieren estar presentes en los currículos correspondientes. Y dentro de tales materias sabemos que la historia ocupa una de las posiciones más débiles, pues, muchas –no todas– de las gentes actuales afirman que pueden prescindir de su identidad, de su memoria. Son como aquel hombre del cuento medieval que vendió su sombra para prosperar, aunque luego no pudiera ser tenido en cuenta en su pueblo.

Lo curioso es que mientras que en los claustros, departamentos, etc., se mantienen con frecuencia esos ataques a la historia, sus mismos autores dedican una buena parte de su asignatura a hacer historia de la misma en general o de ellos en particular. Una historia sin exigencias y a su gusto, fácil de hacer pasar entre los ingenuos estudiantes, igual que la que a niveles nacionales o regionales algunos aficionados ofrecen –por casualidad– de hechos históricos más o menos recientes, sin que el rubor se asome a sus mejillas.

Y ¿qué lección se puede derivar de este tipo de actuaciones?... Pues, sencillamente, que sí que les importa la historia en general a todos y la de la educación a todos los científicos de la misma, pero que quizá la lejanía de los contenidos que se les impartieron en su día, o bien el modo en que se les proporcionó, les generó una idea de la historia como algo lejano, algo de épocas remotas que no les interesaba. Aprendamos la lección y cuidemos social, científica y didácticamente los temarios que vayamos a elaborar cada curso.

METODOLOGÍA DE LA MATERIA "HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA": SUGERENCIAS PARA UN DEBATE

María del Mar del Pozo Andrés

Universidad de Alcalá

Más allá del método: el profesor universitario ante la "aventura" de enseñar

Si bien con el título general de mi intervención intento ajustarme al diseño que de este Seminario han realizado sus organizadoras, desearía comenzar expresando una serie de pensamientos sobre un aspecto que, tras veinte años de experiencia docente que se me han hecho muy cortos, creo que antecede a cualquier consideración curricular o metodológica. Al igual que expresaron los pedagogos decimonónicos, estoy convencida de que "el método es el maestro", que para ser docente -universitario o de cualquier otro nivel educativo- se requieren unas cualidades específicas que no espero ver reflejadas en esos análisis de competencias profesionales que pronto van a popularizarse, ni creo que puedan intuirse en los portfolios que los futuros aspirantes al profesorado presentarán a sus posibles empleadores. El poseer estas cualidades es un requisito previo a cualquier propuesta didáctica que podamos plantearnos y que, por muy atrayente que resulte sobre el papel, estará condenada al fracaso si se pone en manos de un docente que se considere exclusivamente un técnico de la enseñanza.

Yo no puedo ni siquiera empezar a hablar de metodología docente sin hacer al menos una somera referencia a las cualidades, posiblemente no cuantificables, que debe tener un profesor universitario. Las primeras de ellas son, indudablemente, la ilusión y el entusiasmo. Esteve Zarazaga ha señalado en muchas ocasiones -y estoy totalmente de acuerdo con él- que el tener ilusión por la asignatura es una de las actitudes que más valoran los estudiantes y que más influye en el éxito como docente del profesor. Josefina Aldecoa señaló hace poco que el entusiasmo del maestro es garantía de eficacia docente. Francisco Imbernón decía también recientemente que el que tiene pasión por su asignatura la contagia positivamente. Y no sólo hay que comunicar entusiasmo por la materia,

sino que hay que disfrutar con el mismo hecho de educar, transmitiendo lo que uno ha llegado a aprender y aprendiendo a través de las interrelaciones establecidas con los estudiantes. Y aún más. Hay que conseguir despertar en los alumnos un entusiasmo vital, una pasión por aprender y por vivir.

Una segunda cualidad imprescindible en un profesor universitario es la de ser un buen comunicador, pues, como también ha señalado José Manuel Esteve, "un profesor es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación"⁵. Pero el docente desarrolla su actividad en un aula de clase, ante un grupo de alumnos, lo que implica que también debe entender la comunicación como un proceso de interacción, en el que han de tenerse en cuenta los mensajes verbales y no verbales lanzados por los estudiantes, saber cuándo hablar y cuándo callar, en qué momento intercalar una broma y en qué situación se requiere mirar con seriedad, si conviene seguir con un tema -aunque no estuviera previsto en el programa previo- porque se ha despertado enormemente el interés de los alumnos y si es mejor abreviar y abandonar cuanto antes los vericuetos conceptuales en los que uno se ha perdido, porque sólo se está consiguiendo aburrir a los alumnos. Lograr dominar estas facetas de la actividad docente -que me resisto a llamar habilidades y destrezas- y adquirir lo que vagamente conocemos como "experiencia" es tarea de muchos años. Ayuda bastante el conocimiento de las diversas estrategias metodológicas propias de la enseñanza universitaria, pero se requiere algo así como una comprensión del entorno y una intuición docente que sólo se consiguen con una implicación personal continuada.

Y yo añadiría también que es importante para un profesor la búsqueda permanente de un ideal. La mayoría de nosotros alguna vez tuvimos un modelo de profesor al que nos gustaría parecernos y que, de alguna forma, orienta nuestra actuación docente, o encontramos en libros descripciones de comportamientos y vivencias magisteriales que nos gustaría lograr, o recordamos aquellos momentos mágicos de nuestra actividad en los que, a lo mejor durante un minuto, conseguimos una comunicación con los alumnos cercana a la perfección, y que nos gustaría volver a repetir. Esta búsqueda del ideal que, desde luego, no suele considerarse en la actualidad como una parte del aprendizaje para ser profesor, es la que nos impulsa a preocuparnos por nuestro propio perfeccionamiento, a renovar conocimientos y métodos, a manejar bibliografía actualizada, a reflexionar sobre la práctica del día a día y a intercambiar opiniones con otros compañeros sobre el sentido de nuestra actividad profesional. Y, quizás para muchos profesores universitarios, su

⁵ ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel: "La aventura de ser maestro", *Cuadernos de Pedagogía*, 266 (1998), p. 49.

ideal sería llegar a ser maestros, es decir, conseguir esa capacidad de despertar en los alumnos el interés por saber, contagiar entusiasmo, suscitar preguntas que abran nuevos horizontes e inquietudes y dejar una huella en los estudiantes que perviva cuando ya todo aquello que explicó se haya olvidado.

El profesor universitario necesita una preparación metodológica fundamentada en las teorías de aprendizaje más novedosas. Es bien sabido que en la actualidad, tanto los modelos clásicos de Bruner y Ausubel sobre el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo, como los enfoques constructivistas más recientes, coinciden en la necesidad de considerar al estudiante como un ser activo, cuyos aprendizajes dependen de lo que ya conoce y de la forma en que es tratada la nueva información. La perspectiva constructivista se centra en el estudio de las concepciones o ideas previas que los alumnos tienen sobre la materia y en la interacción entre esas concepciones previas y la información nueva. Parte de la creencia de que el aprendizaje significa construcción, creación, invención, por lo que el ser humano construye conocimiento activamente e inventa conceptos utilizando ideas ya existentes. Así, una clase constructivista se caracteriza porque los estudiantes acomodan la nueva información a sus esquemas mentales previos⁶. El aprendizaje no se concentra en hechos o datos memorizados para su posterior reproducción, sino que éstos se utilizan como herramientas para formar generalizaciones e ideas globales. Todo ello conduce a modelos de investigación abierta, con posibles soluciones o explicaciones a un problema que el alumno debe descubrir por sí mismo, de manera que acabe viéndose como creador de "conocimiento personal"⁷. Este enfoque puede perfectamente aplicarse a la investigación histórica, permitiendo suscitar en los alumnos "problemas e hipótesis que den origen a sencillos diseños de investigación histórica cooperativa o participativa, cuyos resultados se incorporarán a la teorización y a la práctica"⁸.

En la actualidad al profesor se le ofrece un amplio abanico de estrategias metodológicas. Ninguna de ellas es intrínsecamente mala y tampoco ninguna es la panacea para lograr ese aprendizaje personal y por descubrimiento que tanto deseamos. Lo que sí parece necesario es tratar de combinarlas lo mejor posible, de manera que la clase no se convierta en

⁶ HENRY, Michael: "Constructivism in the Community College Classroom", *The History Teacher*, 36-1 (2002):

[<http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.1/henry.html>]

⁷ Gamache, Paul: "University Students as Creators of Personal Knowledge: an alternative epistemological view", *Teaching in Higher Education*, 7-3 (2002), pp. 277-294.

⁸ Escolano, Agustín: "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, 157 (1994), p. 59.

actividad rutinaria sino que sorprenda al alumno. Y, a pesar de todo, el éxito no está nunca garantizado. Pero ese margen de riesgo y de sorpresa forma parte de la "aventura" de enseñar.

Los retos del profesor dentro del aula: ¿cómo adaptarse a los nuevos modelos universitarios de aprendizaje?

El profesor como comunicador

En los últimos años, y al hilo de la reconversión que parece ha de sufrir la universidad española para adaptarse al horizonte del Espacio Europeo de la Educación Superior, se repite con insistencia la idea del cambio radical que han de sufrir las metodologías universitarias y, en último término, se alude a la búsqueda de un nuevo tipo de docente. Sin embargo, yo no creo que el profesor del futuro deba improvisar unas cualidades impredecibles y hasta ahora desconocidas, muy al contrario, habrá de potenciar al máximo esa faceta de comunicador que hoy se le reconoce como la esencia de su actuación en el aula.

En estos momentos el profesor debe reflexionar sobre una serie de interrogantes que, si bien son muy conocidos, requieren de respuestas que orientarán en gran medida su trabajo futuro. De todos es bien sabido que el destino de una asignatura se decide en los primeros días de clase. ¿Por qué no dedicar unas horas a pensar sobre el grupo de estudiantes que cada año aparece ante nuestros ojos? ¿Quiénes son? ¿Cómo han evolucionado frente a las generaciones anteriores de alumnos? ¿Cuáles son sus aspiraciones e intereses? ¿Cómo perciben la historia como contenido y qué conocimientos iniciales tienen sobre esta materia? ¿Cómo conseguir que capten el valor de la asignatura "Historia de la Educación en España"? Y, lo que es más importante, dado el contexto pragmático en el que nos movemos, ¿cómo lograr que comprendan la utilidad que puede tener para su futuro profesional el conocimiento histórico-educativo, lo cual es el mejor medio de potenciar actitudes iniciales positivas hacia la materia? Por otra parte, muchos de nuestros interrogantes tienen que afectar a la esencia misma de nuestro rol docente. Así, por ejemplo, ¿cómo nos podremos adaptar a estas nuevas generaciones de alumnos que se han formado en la cultura del *zapping*? ¿Sabemos y percibimos cuántos minutos de atención sostenida pueden dedicarnos durante la clase? ¿cómo podremos adecuarnos como profesores a los nuevos planteamientos didácticos, a las rápidas transformaciones sociales y a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación?

Esta búsqueda de planteamientos y actitudes diferentes nos obliga a reflexionar seriamente sobre el papel de la lección magistral en el nuevo marco europeo de la Educación Superior. Y comenzamos focalizándonos en esta estrategia didáctica específica porque la lección magistral ha sido durante siglos el procedimiento habitual y casi único de enseñanza universitaria, y en la actualidad sigue siendo el método más utilizado por los profesores, algunos de los cuales lo utilizan con carácter exclusivo. Incluso asistimos en el momento presente a una contradicción de partida, ya que, por una parte, muchos planteamientos actuales definen a la lección magistral como símbolo de lo obsoleto, por su carácter tradicional y memorístico, por fomentar la pasividad del alumno en lugar de estimular su actividad personal y, sobre todo, por ser la antítesis de la comunicación educativa, al identificarse casi siempre con un mero dictado de unos apuntes que el profesor redactó o copió en sus inicios profesionales y que nunca llegó a actualizar. Ahora bien, por otra parte, tengo la impresión de que los planes de estudio implantados al comienzo de los años noventa trajeron consigo un resurgimiento del método expositivo, pues las condiciones en que se implantaron -clases muy masificadas, créditos muy reducidos para asignaturas que anteriormente tenían una mayor carga lectiva, distribución muy apretada de los horarios discentes, de manera que apenas quedaba tiempo para el trabajo personal o para otro tipo de actividades complementarias,...- indujeron o potenciaron el aumento de las exposiciones docentes, situación ésta que parece estar cambiando en los primeros años de este siglo XXI.

Sin embargo, gran parte de las críticas que se le hacen en la actualidad a la lección magistral provienen de identificarla con sus perversiones o con la peor de sus caricaturas. Pero todos sabemos también que una exposición docente puede llegar a ser realmente motivadora y totalmente eficaz en contextos universitarios, en la medida en que un profesor experto ofrece a los alumnos una síntesis estructurada de un tema concreto y una visión global y crítica de la materia que ellos difícilmente podrían conseguir por sí solos. Además, aunque el docente no sea consciente de ello, su faceta investigadora influye enormemente en su faceta docente, puesto que está acostumbrado a reinterpretar de forma personal el conocimiento, a buscar, contrastar y criticar información y a descubrir modos propios de presentarla, y este estilo quizás ayudará a los alumnos a buscar modos propios de comprensión histórica. Desde este punto de vista, la lección magistral se convierte en un procedimiento eficaz, pues ahorra tiempo y esfuerzo a los estudiantes, pero también puede llegar a ser un procedimiento muy motivador, si consigue captar el interés del alumno, sorprenderle y suscitar interrogantes, si el discente acompaña al profesor en su recorrido por el panorama histórico y descubre un mundo que nunca se había planteado. Pero no es fácil ofrecer una auténtica lección

magistral ni todos los días se logra el interés y el entusiasmo del alumnado.

Por otra parte, los enfoques constructivistas no la eliminan como herramienta de enseñanza-aprendizaje, pero le adjudican una función más compleja que la simple transmisión de información, que sería el establecimiento de una estructura intelectual a partir de la cual los alumnos puedan construir nuevas formas de comprensión histórica. Asimismo, sabemos que en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior se reducirán mucho las sesiones presenciales y tendremos que seleccionar con cuidado el contenido y la forma de cada una de estas actividades expositivas. Si bien el constructivismo -siguiendo a Jerome Bruner- concede un papel importante a la historia como herramienta para que los individuos creen marcos significativos que organicen su experiencia personal y construyan significados sobre el mundo pasado y presente⁹, quizás una interpretación exagerada de esta concepción desde el enfoque posmoderno nos puede llevar a acentuar lo que de discurso narrativo, invención e imaginación tiene la retórica de la historia y a convertir a los docentes en "narradores de historias especializados"¹⁰.

Una forma de aunar las ventajas de la lección magistral clásica con la necesidad de explorar nuevas modalidades expositivas sería la aplicación de la que bien podríamos denominar la *lección magistral interactiva*, en la cual se induce al alumno desde el primer día a participar, interrumpiendo al profesor en cualquier momento de su desarrollo expositivo, no sólo con preguntas aclaratorias, sino también para matizar, criticar o contradecir. Ello requiere una tarea previa por parte del docente de estimulación de intervenciones, mediante la introducción en su discurso de cuestiones controvertidas, que obliguen a una toma de postura o planteando frecuentes interrogantes. Y una experiencia muy motivadora y de resultados sorprendentes -siempre que el tándem docente esté bien coordinado- es la realización de una clase con dos o más profesores, en la que todos ellos exponen un tema sucesiva o simultáneamente. Esta metodología sirve para despertar el interés de los alumnos y, sobre todo, para demostrar que el conocimiento histórico no es algo fijo e inmutable y que no existe un único punto de vista sobre determinadas cuestiones. Los profesores intercambian sus opiniones delante del grupo, llegando incluso a una discusión académica que ayuda a fijar los elementos fundamentales de ambas perspectivas docentes.

⁹ Drake, Frederick D. y Drake, Sarah B.: "A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking", *The History Teacher*, 36-4 (2003):

[<http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.4/drake.html>]

¹⁰ WILTON, S.: "Class Struggles: Teaching History in the Postmodern Age", *The History Teacher*, 33-1 (1999), p. 31.

El uso de fuentes documentales en el aula

Todas las corrientes actuales en enseñanza de la Historia nos manifiestan la importancia de introducir fuentes primarias en las clases, que serán los instrumentos a través de los cuales los estudiantes practicarán sus habilidades históricas y llegarán a la construcción de nuevos significados e interpretaciones. Esta idea ha sido utilizada desde hace muchos años en la asignatura de "Historia de la Educación en España", en un tipo de clases que el profesor Ruiz Berrio denominó "abiertas"¹¹, por lo que no se requieren muchas justificaciones didácticas. Básicamente, y unificando las tipologías al uso, éstas son clases diseñadas en torno a la lectura de uno o varios documentos de carácter histórico-educativo, que, o bien han sido leídos previamente, o bien se entregan a los alumnos para su lectura y discusión en el aula. Este material no necesariamente tiene que estar incardinado en el momento histórico marcado por el programa, sino que se pueden preparar series documentales continuadas en el tiempo, o incluso empezar por un artículo actual -por ejemplo, sobre la enseñanza de la educación cívica o de la religión o sobre el futuro de la escuela pública en España- y estudiar la genealogía de las ideas y problemas planteados en el mismo. También se incluyen aquellas clases fundamentadas en material iconográfico y audiovisual, que sirven como soporte y ejemplificación de una exposición oral del profesor, pero también como documentos en sí mismas, facilitando el debate, el contraste de opiniones y la creación de nuevas visiones sobre un tema determinado.

Un rasgo fundamental de estas clases es que en ellas el profesor ya no tiene un protagonismo fundamental, como sucedía con la lección magistral, sino que lo comparte con los alumnos. Algunas de estas actividades pueden abrir nuevas perspectivas de aprendizaje, en la medida en que con ellas se pretenden inducir una serie de conclusiones que propicien una valoración personal del alumno sobre diversos materiales. Otras se plantean como actividades complementarias y ejemplificadoras de informaciones que han sido conocidas a través de la lección magistral. Y, la gran mayoría, lo que pretende es motivar a los alumnos y presentarles la "Historia de la Educación en España" como una materia conectada con el presente y con proyección en el futuro. Si bien somos conscientes de que todas estas reflexiones son bien conocidas por los profesores de nuestra asignatura, quizás la novedad vendría marcada en la actualidad por dos planteamientos: la necesidad de buscar para estas clases documentos originales, inéditos y más acordes con los intereses del alumnado, que

¹¹ Ruiz Berrio, Julio: "Metodología docente de la Historia de la Educación", *Revista de Ciencias de la Educación*, 157 (1994), pp. 84-85.

podríamos clasificar al menos en tres grandes grupos -imágenes, textos escritos y testimonios orales-; y la utilización que de estas fuentes habría de realizarse en el aula. En este sentido, hemos de tener en cuenta que nos vamos a apoyar en estos instrumentos para enseñar a pensar históricamente a los estudiantes, por lo tanto, con ser uno de sus objetivos, no sirven sólo como apoyo o ilustración de los contenidos expuestos por el profesor, sino también como elementos en los que se pueden encontrar símbolos y representaciones, contradicciones y discursos que pueden llevar al despertar de un sentido crítico basado en la formulación de nuevos interrogantes. Al hilo de estas reflexiones se me ocurren algunas sugerencias:

- La necesidad de que los profesores de la materia aunemos esfuerzos e intercambiamos información y documentos para trabajar en el aula. Sería muy interesante crear una página Web como la sostenida por algún proyecto europeo de carácter histórico-educativo, en la que colgáramos imágenes de diferentes épocas y la información conocida sobre ellas (fecha, lugar, fotógrafo, contexto), para su utilización por otros docentes.
- Un proyecto de estas características podría llevar a integrar investigación y enseñanza. ¿Por qué no abordar sistemáticamente el estudio de lo iconográfico con una doble finalidad de catalogar el material existente y ofrecerlo a la comunidad de profesores? ¿Y por qué no iniciar la elaboración de "archivos de la palabra", "memorias de la escuela" o "archivos de la memoria del maestro"¹² que, además de sus evidentes ventajas como fuente de investigación, pudieran servir para acercar a los estudiantes a la escuela del pasado y para iniciarse en la experiencia histórica a través de las narrativas personales¹³? Sobre este punto volveremos más adelante en este trabajo, pues en él pueden confluír perfectamente la actividad individual del alumno y la iniciativa del docente.
- Por otra parte, también sería interesante la creación de equipos de trabajo de profesores para revisar e intercambiar información sobre textos curiosos y no habituales que pudieran ser utilizables en las clases, según las características más específicas del alumnado. Se me ocurren, entre otros muchos posibles, fragmentos de novelas o de obras de teatro, memorias de maestros y alumnos o de colegios, visitas e informes de profesores e inspectores, investigaciones

¹² Gardner, P.: "Oral history in education: teacher's memory and teacher's history", *History of Education*, 32-2 (2003), pp. 175-188.

¹³ Hudson, L.E. y Santora, Ellen D.: "Oral History: An Inclusive Highway to the Past", *The History Teacher*, 36-2 (2002): [<http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.2/hudson.html>].

psicopedagógicas pioneras, artículos de debate, experiencias didácticas o nuevas metodologías aplicadas en un momento histórico concreto,...

- Evidentemente, y al hilo de lo que venimos comentando, la situación ideal para la enseñanza de esta materia sería el que cada universidad tuviera un Museo de Historia de la Educación, el cual, aparte de otras muchas funciones, podría ser considerado como laboratorio de prácticas de la asignatura, con las consideraciones académicas y administrativas que esto conlleva.

También se otea en el horizonte una posible modalidad que quizás deberíamos tener en cuenta. La extensión de los métodos etnográficos a todas las especialidades de las Ciencias Humanas y Sociales ha supuesto cambios curriculares importantes. Uno de ellos es la obsesión existente entre algunos profesores considerados como muy innovadores de introducir algún ramalazo histórico en su asignatura, precisamente para ir demostrando cómo se han ido construyendo sus elementos. Esto es especialmente palpable en las materias de Didáctica, Educación Especial o Nuevas Tecnologías Educativas. Generalmente la apelación a la genealogía del problema se resuelve con una rápida visita a algún sitio de Internet no especialmente relevante desde el punto de vista histórico-educativo. Quizás deberíamos ofrecer nuestros conocimientos a estos compañeros y, en la medida de lo posible, intentar intervenir en algunas de sus clases presentando material y documentos explicativos de las raíces de esa problemática¹⁴.

El profesor como dinamizador del grupo

Con los instrumentos y materiales que acabamos de apuntar y unos someros conocimientos de las técnicas de dinámica de grupos, cualquier profesor de "Historia de la Educación en España" puede abordar experiencias de clases cooperativas, con las que se pretende que el alumnado adquiera mayor protagonismo y participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para una mejor consolidación y significatividad de éste, además de permitirle desarrollar habilidades

¹⁴ Por ejemplo, algún profesor de Nuevas Tecnologías resuelve esa apelación a lo histórico visitando una página Web en la que aparece un Catón, que sitúa como antecedente más remoto de las tecnologías actuales. Este tema despierta actualmente un gran interés, siendo objeto de algunas investigaciones y de exposiciones recientes en los Museos europeos de Historia de la Educación. Petrina, Stephen: "Getting a Purchase on 'The School of Tomorrow' and its Constituent Commodities: Histories and Historiographies of technologies", *History of Education Quarterly*, 42-1 (2002), pp. 75-111.1

sociales. Al hilo de la lectura de uno o varios documentos, ¿qué profesor no ha organizado en su clase un debate o una discusión dirigida sobre las ideas y los contenidos expuestos en los textos? ¿qué docente no ha diseñado algún *brainstorming* en los primeros días de curso para estimular la participación del alumnado? ¿y quién no ha aplicado casi cada día la técnica del *flash*, posiblemente de manera intuitiva y sin saber que la estaba utilizando?

Hemos de tener en cuenta que uno de los requerimientos para la integración en el Espacio Europeo de la Educación Superior es definir cada una de nuestras materias en términos de competencias, habilidades, destrezas y actitudes que se adapten al perfil profesional y preparen para el mundo laboral. Es muy posible que en "Historia de la Educación en España" podamos abordar este reto defendiendo su importancia para la adquisición de las llamadas competencias transversales (por ejemplo, expresión oral y escrita, exposición en público, habilidades sociales, búsqueda y selección de la información, manejo de las nuevas tecnologías, cooperación, desarrollo del pensamiento crítico, ...), que deben figurar en el portfolio de todo egresado y que se consiguen, no tanto por el desarrollo de unos contenidos específicos como por la aplicación de unas metodologías determinadas de carácter cooperativo.

Con una cuidadosa selección de fuentes primarias -textos, imágenes o testimonios orales- cabe la posibilidad de organizar grupos de trabajo que realicen actividades de análisis, síntesis, interpretación y crítica, exponiéndolas posteriormente ante sus compañeros. Se puede "escenificar" la aplicación de las primeras baterías de test o presentar las ideas de Rufino Blanco sobre la escuela graduada en un tríptico propagandístico. Si los documentos escogidos muestran una controversia educativa y los argumentos esgrimidos por cada parte, nos servirán de base para un *role-playing*. El *brainstorming* nos puede ser útil para recoger rápidamente ideas sobre un determinado tema (por ejemplo, qué actividades y metodologías utilizadas en la enseñanza actual surgieron del movimiento de la Escuela Nueva), pudiéndose elaborar, a partir de las respuestas obtenidas, una clase expositiva posterior en la que los alumnos descubran los significados de su intervención, la expliquen y la reinterpreten a la luz de los contenidos presentados por el profesor. En un grupo que tenga una representación de alumnos claramente mayores que los demás -como suele ser el caso de la licenciatura de Psicopedagogía- éstos pueden proporcionar su testimonio y experiencias al resto, mediante un panel de expertos, al que también acudan otros profesionales de la localidad (las asociaciones de maestros jubilados suelen participar entusiasmadas en estas actividades). Las posibilidades son infinitas y no pretendo agotarlas todas.

El profesor ante la utilización de las nuevas tecnologías

De todos los medios que se nos ofrecen para la enseñanza de la materia "Historia de la Educación en España", dos requieren un tratamiento especial por su carácter motivador para los estudiantes y por conectar muy bien con su experiencia cotidiana. Nos referimos a los documentos cinematográficos y a la búsqueda en Internet.

El visionado de películas se identifica con la experiencia cognitiva de los universitarios actuales, permite abordar temas de carácter histórico-educativo¹⁵, posibilita la realización de experiencias interdisciplinares con otros profesores¹⁶, puede ser fuente de debates o, incluso, servir de núcleo central de una experiencia de más largo alcance¹⁷. Para la materia de "Historia de la Educación en España" contamos con multitud de

¹⁵ Ya existen varias obras que recogen listados de películas de temática educativa y las analizan en profundidad, lo que demuestra el interés que los docentes, e incluso la sociedad, tienen por conocer la producción cinematográfica en este campo. Véase Espelt, Ramón: *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción. 1975-2000*, Barcelona, Laertes, 2001.

¹⁶ Así, por ejemplo, la Universidad de Alcalá aprobó la realización de un Proyecto de Innovación Educativa para este curso 2004-2005, que lleva como título "El cine en la construcción del conocimiento psicopedagógico" y cuyos responsables son dos profesores de Teoría e Historia de la Educación, Antonio Molero Pintado y yo misma, y Pilar Lacasa, de Psicología Evolutiva y de la Educación. La experiencia está contando también con la participación de otros compañeros de la Facultad de Documentación (Licenciatura en Psicopedagogía). Nos propusimos *construir una Filmoteca educativa* que sirva como material de apoyo para nuestras clases, como recurso para introducir estrategias metodológicas innovadoras y como núcleo de comunicación didáctica con otras instituciones educativas. A partir de estas premisas, pretendemos crear un foro de reflexión y discusión sobre nuevos modelos de organización de los contenidos del currículum desde una perspectiva interdisciplinar y en torno a "proyectos" cinematográficos. Cara a los alumnos, pretendemos, principalmente, tres objetivos: diseñar estrategias didácticas fundamentadas en materiales cinematográficos que estimulen la reflexión y la capacidad crítica del alumnado a partir del análisis cultural de contextos y representaciones; facilitar la realización de experiencias abiertas al debate y a la multiplicidad de interpretaciones, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas, mejorar la expresión oral y escrita y aprender a defender en público las opiniones personales; y perfeccionar las habilidades de búsqueda y gestión de la información proveniente de muy diferentes fuentes.

¹⁷ Sobre la importancia que tiene el cine como medio de enseñanza de la Historia véase Connor, John: "Reading, Writing, and Critical Viewing: Coordinating Skill Development in History Learning", *The History Teacher*, 34-2 (2000): [<http://www.historycooperative.org/journals/ht/34.2/oconnor.html>] y Weinstein, Paul B.: "Movies as the Gateway to History: The History and film Project", *The History Teacher*, 35-1 (2001): [<http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.1/weinstein.html>].

documentos cinematográficos¹⁸. Son de especial utilidad películas bien conocidas por todos, como "El cabezota" (1982, dir.: F. Lara Palop), que trata sobre la implantación de la Ley Moyano, "La lengua de las mariposas" (1999, dir.: José Luis Cuerda), para la Segunda República y comienzos de la Guerra civil; o "El maestro" (1957, dir.: Aldo Fabrizi) y "El florido pensil" (dir.: Juan José Porto), para la etapa franquista. No es de desdeñar la utilización de series de TVE y comercializadas por ésta, como "La forja de un rebelde" y "Celia", que nos ofrecen una visión de la vida y la educación de las diferentes clases sociales en el primer tercio del siglo XX; "Cuéntame", que recrea la vida y la escuela de los años sesenta y setenta, y cuyas escenas se pueden comparar con las que en su día fue la famosa serie "Crónicas de un pueblo" (1971-1974), una de las primeras rodada íntegramente en España, inspirada por el propio Carrero Blanco, que pretendía hacer llegar al pueblo los principios del Movimiento Nacional - cada capítulo ejemplificaba un artículo del Fuero de los Españoles- y en la que se recogen los valores educativos inspirados en la "democracia orgánica" y transmitidos a través del personaje de D. Antonio, "anticuado pero tierno maestro de escuela rural, que trata a sus alumnos con un extraordinario paternalismo ilustrado"¹⁹. Como contraposición podemos presentar al entusiasta Mario, de la serie "Querido maestro", que era un docente joven, impregnado de las ideas de la LOGSE, con afanes renovadores y una relación mucho más igualitaria con sus alumnos, aunque el propósito de sus guionistas no era, como en el caso anterior, difundir un modelo educativo, sino hacer un homenaje a ese "maestro especial" que todas las personas tuvieron o hubieran deseado tener²⁰.

La realización de un cine-fórum o de cualquier otra experiencia relacionada con películas no es fácil. Se requiere, como en todos los demás procedimientos, una rigurosa preparación, y además el docente ha de diseñar un guión muy detallado de los momentos y elementos más interesantes de la película, que el actual sistema DVD permite seleccionar y proyectar independientemente. Es muy importante situar la película en su contexto cultural e ideológico, para facilitar los mecanismos de comprensión. Sus posibilidades de análisis y crítica por parte de los

¹⁸ En los años cuarenta y cincuenta se rodaron películas, hoy muy poco conocidas pero que convendría rescatar, sobre el Padre Manjón, San José de Calasanz y algunas órdenes religiosas, así como otras de temática diversa -como "Historias de la Radio" (1955)- en las que aparecía la figura de un maestro.

¹⁹ García de Castro, Mario: *La ficción televisiva popular. Una evolución de las series de televisión en España*, Barcelona, Gedisa, 2002, pp. 66-70 y García, J-L.: "Crónicas de un Pueblo", *El Rastro de la Historia*, 2:

[<http://www.rumbos.net/rastroria/rastroria02/cronicas.htm>].

²⁰ Ladrón de Guevara, Eduardo: *Cuéntame cómo pasó. Querido maestro*, Madrid, Fundamentos-Camilo José Cela, Madrid, 2003, p. 37.

alumnos son muy variadas, abarcando desde su consideración como documento histórico, su interpretación como representación actual de un tiempo pasado y los problemas que eso plantea, hasta la introspección de los propios espectadores en su conciencia como sujetos históricos. Para fijar conceptos y poder obtener un *feed-back* de lo aprendido, resulta de utilidad el que los alumnos redacten un pequeño resumen posterior, que recoja las ideas fundamentales y las diversas perspectivas defendidas en el debate posterior. También sería interesante grabar y editar la presentación y la discusión originada, para unirla a los fragmentos de películas proyectados y preparar con ello un material didáctico que pudiera ser utilizado en el futuro en otras clases.

El entusiasmo que la historia digital como procedimiento de enseñanza ha despertado en las publicaciones anglosajonas de los últimos años es impresionante, pues la búsqueda de fuentes históricas en la Web se ve como un sistema que permitirá al estudiante construir una comprensión más personal de la historia, al impulsar su investigación individual y colectiva y obligarle a tomar decisiones que facilitan la construcción de su propio conocimiento²¹. Las limitaciones que este procedimiento tiene en España son fundamentalmente de carácter técnico y de escasez de fuentes accesibles -sería estupendo que, al igual que en otros países, cada centro de enseñanza publicara una reseña histórica con fuentes originales, elaborada por los propios alumnos como proyecto para la clase de Historia, o que, como ya empieza a suceder, muchos pueblos colgasen datos sobre las escuelas del pasado como parte de su memoria histórica-, pero parece claro que las búsquedas en Internet deberían incorporarse como otra actividad de carácter práctico dentro de la asignatura²². Por otra parte, mediante el *power point* se presentan los hallazgos de material histórico-educativo, pudiendo configurar nuevos modelos de clases apoyadas en fuentes documentales o en diferentes materiales escolares de carácter etnográfico.

Trabajo personal del alumno

La integración en el Espacio Europeo de Educación Superior va a suponer que gran parte de las 28 horas que componen el crédito europeo se

²¹ Lee, John K.: "Digital History in the History/Social Studies Classroom", *The History Teacher*, 35-4 (2001) [<http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.4/lee.html>] y Denbeste, Micelle: "Power Point, Technology and the Web: More than just an overhead projector for the new century?", *The History Teacher*, 36-4 (2002): [<http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.4/denbeste.html>].

²² Los escasos estudios sistemáticos de este tipo pueden facilitar enormemente la tarea del profesor. Peña Saavedra, Vicente (dir.); Fernández González, Manuel; Montero Feijoo, Óscar: *Os museos da educación en Internet*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2004.

dediquen al trabajo personal del alumnado, lógicamente orientado y dirigido por el profesor. Muchas de las actividades que pueden recomendarse en este sentido son ampliamente conocidas y aplicadas por los docentes de Historia de la Educación, como la lectura y reseña de obras pedagógicas o el comentario de textos histórico-educativos. Para ellos valen algunas de las consideraciones ya realizadas anteriormente, como, por ejemplo, la importancia de seleccionar fragmentos amenos, fáciles, asequibles al lenguaje y a la comprensión del alumno, ligados a la experiencia personal y a aprendizajes anteriores del estudiante, que le sorprendan y le impulsen a pensar, que le despierten sugerencias y le abran interrogantes, pero que también sean relevantes por su carácter de "clásicos", por abordar aspectos nucleares de la materia o porque el profesor los considere imprescindibles para construir el conocimiento histórico-educativo del alumno.

Es también muy importante que el docente proporcione un buen esquema y una orientación para poder realizar estas actividades. En el caso de la lectura de un libro completo, deberá realizarse una reseña escrita, de extensión limitada, pero en la que habrá que procurar destacar los aspectos fundamentales de la obra. Esta tarea es bastante provechosa para los estudiantes, pues ayuda a enriquecer su vocabulario, refuerza sus hábitos lectores y desarrolla su capacidad de síntesis, al tener que expresar en pocas páginas las ideas fundamentales de un libro. También estimula su espíritu crítico, porque toda reseña debe concluir con un juicio personal o una interpretación del pensamiento del autor. Y, desde la perspectiva actitudinal, se comienza a cambiar la percepción que los alumnos tienen de los libros como objeto de aprendizaje para convertirlos en fuente de cultura. El comentario de textos suele iniciar a los estudiantes en la investigación histórico-educativa, ofreciéndoles la oportunidad de trabajar con fuentes primarias, pero también ayuda a la comprensión de conceptos fundamentales de la asignatura, permite valorar el grado de interiorización de las ideas básicas y desarrolla el espíritu crítico ante los hechos históricos. Es fundamental que el docente proporcione a los estudiantes un esquema de cómo realizar un comentario de textos completo, además de una bibliografía complementaria que les ayude en la búsqueda de información para la interpretación del fragmento escogido²³.

²³ Cada profesor ha ido depurando, con el paso del tiempo, un buen esquema para la realización del comentario de texto. Pueden servir de apoyo los trabajos siguientes: Esteban Mateo, León y Mayordomo, Alejandro: *Textos para Historia de la Educación. Comentario de Textos*, Valencia, Nau Llibres, 1980; Negrín Fajardo, Olegario y Ossenbach Sauter, Gabriela: *El comentario de textos educativos*, Madrid, UNED, 1986 y Barreiro Rodríguez, Herminio: "Una reflexión "desde dentro" sobre el comentario de textos en historia de la educación", en Gabriel, Narciso de y Viñao Frago, Antonio

Una de las actividades personales -individual o grupal- que considero más interesante y eficaz para el desarrollo de competencias profesionales es la elaboración de un proyecto o trabajo que implique una investigación por parte del alumnado, esto es, que responda a unos interrogantes propios, que implique la búsqueda de documentación inédita y que lleve a un análisis de fuentes y a una síntesis final de toda la información recogida. A través de la tarea investigadora, no sólo se puede lograr ese aprendizaje por descubrimiento tan necesario para construir personalmente el conocimiento, sino que también permite generar saberes, que es uno de los grandes objetivos del nivel universitario. La realización de este trabajo, que ocuparía gran parte de los créditos que pudieran asignarse a la materia "Historia de la Educación en España" en los nuevos planes de estudio, supondría una reformulación del papel del docente, que dedicaría gran parte de su tiempo lectivo a la orientación tutorial, esto es, al seguimiento de dicho trabajo, que se iniciaría desde la negociación sobre el tema hasta la formación en técnicas de investigación histórico-educativa mediante trabajo con los grupos, en el que cada uno de ellos recibiría una atención personalizada y acorde con los problemas planteados, de carácter académico o de funcionamiento interno del equipo.

Creo que este aspecto es fundamental para el desarrollo del trabajo, por lo que el profesor debería mantener al menos tres sesiones tutoriales durante el tiempo que ocupe su realización. Es imprescindible que los temas sean seleccionados y convenidos conjuntamente entre el docente y los alumnos, tratando de respetar tanto los intereses de éstos como el que sean efectivamente adecuados al planteamiento general de la asignatura. En la primera reunión de tutoría el docente debería proporcionar orientación bibliográfica y acotar el campo, abriendo además una ficha de cada propuesta, en los términos que ésta ha sido planteada. En una segunda reunión podría discutirse las dificultades encontradas en la búsqueda, lectura e interpretación de material, las posibilidades de ampliar o reducir el trabajo, las relaciones con otras temáticas afines y la redacción de un esquema provisional. En la sesión final el docente podría proporcionar consejos técnicos para la redacción final (por ejemplo, sobre procedimientos de citación y organización de la bibliografía, forma de presentar por escrito la información,...). El resultado del trabajo, además de presentarse por escrito, puede ser expuesto oralmente y debatido en clase, estrategia ésta que es fundamental para que los estudiantes vayan aprendiendo el hábito de hablar en público, pero que está muy condicionada por las cifras de matrícula y el tiempo disponible.

Algunos proyectos de investigación tienen carácter anual e implicar a

(eds.): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, pp. 241-254.

toda la clase, como, por ejemplo, animar a cada alumno para que busque en su casa fotografías, material o manuales escolares antiguos, que posteriormente sirvan de base a una exposición colectiva de fin de curso. Otros pueden dar lugar a pequeñas investigaciones personales o grupales de carácter puntual. Son especialmente motivadoras para los estudiantes las que se relacionan con sus espacios educativos cercanos y su realidad social próxima: historia de la educación en su localidad natal, trayectoria de la escuela, colegio, Instituto o Escuela de Magisterio en los que estudiaron, antepasados maestros y contexto en el que vivieron, etc. Por eso, en la última década se ha desarrollado una línea de investigación histórica que entra dentro de la historia oral y tiene una clara proyección didáctica en nuestra asignatura. Consiste, como es bien conocido, en la construcción y aplicación de *cuestionarios intergeneracionales* a personas de diferentes edades que recuerdan su paso por la educación formal²⁴ y que proceden generalmente del entorno familiar de cada alumno.

Este modelo de investigación etnográfica, basado en casos biográficos y relatos de vida y acompañado a veces por material aportado por los propios estudiantes, posibilita la realización de diversos trabajos sobre las constantes y variables de la educación española en el último siglo. Por otra parte, también se pueden contrastar estas informaciones con otras recogidas en libros o en las clases magistrales, de manera que el alumno está en condiciones de establecer deducciones y análisis valorativos que enriquecen su percepción de la realidad y le ayudan a construir sus propias imágenes históricas. Por otra parte, el material recogido por el alumnado puede ser utilizado en años posteriores para la discusión en clase, pues fragmentos de las entrevistas grabadas -al haber realizado experiencias de este tipo desde hace casi quince años, mis estudiantes han llegado a entrevistar a varios antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza- sirven como material de apoyo de las clases magistrales, como ya he apuntado con anterioridad. Y, además, todas las cintas magnetofónicas pueden archivar, recogiendo la experiencia vital de una generación que, por razones de edad, muy pronto no podrá transmitirnos sus recuerdos.

²⁴ El profesor Escolano Benito ofrece un modelo de cuestionario elaborado por los propios alumnos y con una búsqueda más amplia, ya que en él se estudian aspectos como "la imagen de la infancia" o "contexto y relaciones". Escolano Benito, Agustín: "La Historia de la Educación Primaria como disciplina. Una propuesta para su desarrollo curricular", en Marín Eced, Teresa; Navarro García, Clotilde y Aragón Marín, Marina (eds.): *Formación de Profesores y Educación Social*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, pp. 117-131. Ver también Molero Pintado, Antonio: "El archivo de la palabra y la memoria viva de la educación", en Escolano Benito, Agustín y Hernández Díaz, José M^a (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 177-205.

Trabajos "de campo": Toma de contacto con la realidad histórico-educativa

En general, los historiadores de la educación sabemos lo motivadoras que resultan las visitas y excursiones a instituciones significativas en la educación española del pasado. Algunas de estas visitas pueden ser incidentales, y coincidir con la organización de una exposición temporal; otras deberían sistematizarse y adquirir un carácter más permanente, dirigiéndose hacia algunos de los Museos de Historia de la Educación que ya existen en España. Pero también en cada provincia o autonomía podría elaborarse una guía de recursos histórico-educativos para los docentes de esa zona. Por ejemplo, en las grandes capitales cabría la posibilidad de diseñar itinerarios pedagógicos con diferentes temáticas, que fueran conocidos también por las universidades cercanas para poder intercambiar experiencias. Posiblemente en cualquiera de nuestras ciudades quedan suficientes escuelas públicas y privadas con más de cien años de antigüedad como para planificar un paseo por el pasado. Algunos pueblos conservan su escuela con mayor o menor fidelidad y permiten que se visite. Una combinación de ambas excursiones permitiría ahondar en las diferencias entre la educación rural y la urbana, integrando la perspectiva histórica con la situación actual y la proyección en el futuro. En líneas generales, pienso que la realización de este tipo de visitas ayuda a los alumnos a sistematizar, dar forma y sentir más cercanos una serie de conocimientos ya vistos en las clases. En mi opinión, esta actividad requiere una cuidadosa preparación si queremos que sea verdaderamente eficaz, por lo que conviene atender a los siguientes aspectos:

1. *Planteamiento de la visita.* Todas ellas deberían realizarse fuera del horario lectivo y tener un carácter voluntario, de manera que sólo los alumnos verdaderamente interesados acudieran a ellas. Es más, sería altamente recomendable que no surgieran por sugerencia del profesor, sino a instancias de los propios estudiantes e incluso fueran organizadas y financiadas por éstos.
2. *Preparación de la visita.* Toda actividad de este tipo requiere una rigurosa organización, que implica por igual a docentes y estudiantes. Los primeros se encargarán de contactar con las personas adecuadas, conseguir los recursos materiales necesarios para realizarla y dar las informaciones pertinentes a los alumnos sobre el desarrollo de la visita. Éstos se pondrán de acuerdo sobre el número de personas participantes en la experiencia.
3. *Desarrollo de la visita.* Es importante proporcionar la máxima cantidad de explicaciones *in situ* sobre edificios, materiales, o personas relacionados con las instituciones visitadas, tanto por parte

de los profesores acompañantes como por los expertos contactados en estos centros. También conviene dejar un tiempo para que los alumnos recorran los espacios, miren y observen por su cuenta, realicen todas las preguntas que consideren pertinentes y tomen notas o fotografías de aquellos aspectos que les parezcan más interesantes.

4. *Conclusión de la visita.* Es necesario que la actividad realizada tenga un colofón. En la siguiente clase se pueden dedicar unos minutos a valorar la experiencia, aclarar algunos puntos que quedaron confusos, ampliar las observaciones realizadas o pulsar la opinión de los alumnos sobre la actividad, recogiendo unas opiniones que pueden servir para la planificación de otras visitas similares. También es absolutamente fundamental que los estudiantes realicen un informe con toda la información que recuerden y sus propios comentarios personales. Esta técnica, que ya fue recomendada por los institucionistas hace más de un siglo, sigue estando absolutamente vigente y, al menos yo, no conozco otro método mejor para lograr que la experiencia perviva en la memoria colectiva de los alumnos.

Procedimientos de evaluación

Diffícilmente se puede hacer una propuesta-tipo sobre la evaluación del alumnado sin tener claros los objetivos previos y las actividades a realizar. En general, quizás sería interesante diversificar lo máximo posible los sistemas de evaluación, para prevenir el condicionamiento que la utilización de un solo instrumento opera sobre la forma de estudiar de nuestros alumnos, pues cada técnica evaluadora sirve para valorar aspectos distintos y fomenta estrategias de aprendizaje diferentes. El profesor universitario cuenta con una amplia gama de sistemas evaluadores y, además, puede ir adaptando su propuesta cada año en función de la evaluación que realice del desarrollo curricular llevado a cabo en el curso precedente.

Yo pienso que cualquier modelo de evaluación debería contemplar lo que está sucediendo en el día a día de las clases, por lo que habría de valorar la participación activa del alumnado en el aula y en las actividades complementarias desarrolladas dentro y fuera de ella. Esto podría hacerse mediante un seguimiento de las experiencias cooperativas realizadas a lo largo del curso, de las que se entregarán breves resúmenes que sólo podrán redactar los que participaron en ellas.

Los trabajos individuales o grupales -desde el comentario de textos hasta el diseño de investigación- presentan muy diversas posibilidades de valoración, aunque parece que podrían unificarse algunos criterios

objetivos, que el alumno debería conocer de antemano y que servirían para su evaluación, mientras que, por otra parte, las observaciones recogidas por el profesor durante las tutorías grupales también contribuirían a optimizar este proceso. Es muy importante que ya aparezcan los criterios valorativos en el programa de la asignatura entregado a comienzo de curso, y en esto insisten mucho los expertos que están preparando la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Por supuesto, estos criterios guardan una estrecha relación con los objetivos, competencias, procedimientos, destrezas y actitudes diseñados para esta materia. Cada profesor debería redactar sus propios criterios, pero, a modo de ejemplo, señalo algunos de los que he utilizado en los últimos años para valorar el trabajo de investigación presentado en la asignatura "Génesis y desarrollo del sistema educativo español": estructuración del trabajo y organización del esquema inicial; precisión en la formulación de hipótesis; claridad de la expresión escrita; originalidad de las ideas expuestas; asimilación personal de las informaciones recogidas; capacidad de síntesis; profundización de la investigación, esto es, búsqueda de fuentes inéditas y visita a diferentes archivos y bibliotecas; cantidad y calidad de las fuentes manejadas, especialmente su adecuación al tema objeto de estudio; análisis crítico de la bibliografía consultada; relación entre las hipótesis iniciales y las conclusiones finales; y presentación formal del trabajo. Además de estos criterios, relacionados directamente con el trabajo entregado, el profesor debe intentar llevar a cabo algún tipo de evaluación cualitativa e informal, basándose en el seguimiento realizado durante las sesiones de tutoría o bien mediante la celebración de una entrevistas individual a cada alumno, en las que éste defendería el trabajo de investigación redactado y que le serviría al profesor para percatarse de sus posibilidades de expresión oral.

Se pueden hacer exámenes o pruebas de evaluación de los conocimientos adquiridos por el alumno y que han sido transmitidos por el profesor en las sesiones expositivas y complementados por las lecturas realizadas individual o colectivamente, dentro y fuera del aula. Estas pruebas escritas tienen muy diversas modalidades. La única que jamás he utilizado es la denominada tradicionalmente "prueba objetiva", pues, por muchas bondades que le quieran adjudicar sus partidarios, creo harto difícil valorar con ella algo más que la memorización de conocimientos. En mi opinión, las pruebas que deberíamos diseñar para valorar la asignatura "Historia de la Educación en España" habrían de ir dirigidas a apreciar el grado de interiorización de los contenidos conseguido por los discentes, su capacidad para establecer relaciones entre diferentes etapas y aspectos históricos y educativos, sus posibilidades expositivas y argumentales, etc. A modo de ejemplo señalo algunos de los criterios de evaluación de las pruebas escritas que utilizo cada año: dominio de los contenidos básicos de la asignatura; corrección, claridad y adecuación en la exposición de las

ideas; capacidad de relación entre las diversas cuestiones estudiadas; manejo de bibliografía de ampliación; estructura coherente y capacidad de esquematización; y habilidad para seleccionar los conceptos fundamentales y diferenciarlos de los accesorios.

Las diversas modalidades de evaluación utilizadas y descritas hasta este momento, ¿realmente nos permite descubrir si el alumno ha conseguido ese ideal de construir personalmente sus propios conocimientos a partir de las diferentes experiencias recibidas? Tras muchos años de tareas docentes, creo que ésta es una de las cuestiones que tengo pendientes de resolver.

DEBATES DEL SEMINARIO, GIJÓN 2004

M^a Violeta Álvarez Fernández
Universidad de Oviedo

DEBATE 1ª PONENCIA

El debate posterior entre los asistentes al Seminario (universidades de Albacete, Alcalá de Henares, Burgos, Ciudad Real, Complutense, Málaga, Murcia, Salamanca, Sevilla, UNED, Valencia, Valladolid y Oviedo) puso de manifiesto el común acuerdo respecto al diagnóstico expuesto por el ponente, tanto en el plano docente como en el investigador, y respecto a la necesidad de redefinir y recontextualizar nuestra disciplina. La situación aparentemente satisfactoria de la HE y el alto rendimiento de la investigación histórico-educativa, así como su importante papel en la recuperación de la memoria histórica, la memoria de la escuela, ha ido trascendiendo a la sociedad en su conjunto; incluso la consolidación de la HE como disciplina académica (reuniendo todos los elementos para ser considerada como tal: gremio, congresos, revista..) contrastarían con su retroceso en los programas de formación de los profesionales de la educación, y ello exige una reflexión y una planificación de nuestra acción como gremio.

Aún juzgando innegables las ocho rúbricas del texto de la ponencia que, como indica Escolano, recogen el sentido formativo de la HE, tales argumentos, sean personales o intragrupo (corporativas), sirven de poco si no se provoca una interacción con quienes comparten el currículo. Se asume así la propuesta de Escolano de conectar con otras áreas de las que nos hemos divorciado. Tal distanciamiento no es ajeno a la guetización de nuestra disciplina (sufrida también por otras disciplinas y áreas). Estos trabajos se “desclasaron” de la realidad, del mundo de la vida y construyeron un gueto reaccionario (desligado de la realidad) y se han configurado como un conjunto de saberes que han construido académicamente sus reglas del juego, sus reglas de legitimación, han establecido lo que es o no importante olvidando el mundo de la cultura empírica, de la realidad. De ahí la necesidad de recuperar los vínculos perdidos, el referente de la realidad -cuestión que sería predicable de otras

muchas disciplinas-, incluso, como señala León Esteban, la necesidad de cuestionarse la funcionalidad social con respecto a los colectivos que hemos de formar, profesionales y pedagogos, que tendrán que ser intelectuales del cambio social.

Ahora bien, como advierte Aida Terrón, plantear como referente la finalidad de la Historia, su sentido formativo tampoco sería el elemento a partir del cual derivar una propuesta docente: aquellas son cuestiones abstractas que difícilmente sirven para determinar programas y temarios. Y tampoco puede serlo la investigación, puesto que investigación y docencia responden a lógicas diferentes; entendemos que debemos de huir de la investigación como único referente para plantear la docencia, del mismo modo que tampoco puede serlo la lógica del conocimiento histórico. Habría un tercer nivel más propio: el alumno, cuya formación nos obligaría incluso a ser ahistóricos o acientíficos ya que para el alumno no tiene sentido el conocimiento histórico "puro". La perspectiva docente que debemos adoptar debe someterse a una lógica básicamente didáctica, que obliga a conectar nuestra docencia con el resto de las áreas de conocimiento, relacionamos con otros profesores y pensar globalmente en la construcción del pensamiento de los alumnos/as (v.g. considerar los aprendizajes que adquieren en MIDE, TE, etc.). De acuerdo con estas afirmaciones, el gremio considera deseable el establecimiento de un currículo compartido que tendría en cuenta al alumnado. Ello supone una interacción más formal entre áreas para conocer qué estudia el alumno en cada una de ellas, la unidad de lo que estudia, y qué aportaría o podría aportar la HE. Además, hemos de proceder de forma pedagógica en nuestros grupos-clase, porque esa unidad del currículo que postulamos (didactas críticos, enseñanza democrática..) para otros niveles de enseñanza no lo practicamos, cuando sería nuestra obligación como pedagogos, lo que denota nuevamente esa guetización elitista y "desclasada" a la que nos hemos referido.

Al hilo de estas consideraciones plantea A. Mayordomo que quizá nuestros programas son demasiado "canónicos" y es importante explicarlos a los colegas de otras áreas de conocimiento –formados con una HE muy diferente a la actual-, que pueden tener una idea equivocada de nuestra disciplina, pues un programa clásico admite tratamientos muy diversos. De hecho, presenta un tratamiento temático del programa, a su juicio más efectivo que un tratamiento cronológico, consistente en establecer tres circuitos: social, político y pedagógico, que recorrería en el período histórico considerado y para cada uno de los temas elegidos. No obstante este tratamiento no está exento de dificultades que resolver de cara a los alumnos: cómo medir su efectividad, y en concreto, cómo combinar los contenidos relativos a conocimiento histórico y los que no lo son, es decir, la cuestión de los valores. El diseño del programa ha de hacer referencia

tanto a los valores como al plano de las competencias intelectuales (reflexión y acción crítica). Así, el programa ha de considerar qué temas de la Historia utilizar para contextualizar temas educativos, pero también incidir en los contenidos relativos a valores y competencias.

Del mismo modo, se insiste nuevamente en la necesidad de considerar al alumno/a como referente para estructurar el currículo de una disciplina que entraña dificultades específicas (necesidad de una formación humanística y cultural fuerte, precisión en el manejo de conceptos, rigor en la cronología, capacidad de expresión verbal..). Así, el programa que diseñemos habría de tratar de tener significación para el alumnado, conectar el contenido histórico con lo que ya sabe el alumno/a, partir de su realidad formativa, dándole incluso un significado histórico nuevo a temas por los que se interesan otras asignaturas, v.g. eficiencia, rendimiento, medida –cuestión que remite a los temas (tratamiento temático expuesto por Mayordomo, o la combinación de análisis genealógicos eligiendo núcleos temáticos) y a los cruces transversales-. El conocimiento histórico se incluye incluso en el programa de asignaturas tales como Didáctica, Filosofía, Sociología y Teoría de la educación, al igual que incluyen el campo de la Historia de la Pedagogía y del pensamiento pedagógico. Un campo que, como señala Ruiz Berrio, no debemos abandonar, aunque se añade que esa Historia ya no sería aquella en la que se formaron nuestros colegas, sino acorde con los nuevos modos de hacer historia (vinculada a la etnohistoria por ejemplo). Por otra parte, la motivación del alumnado también se facilitaría vinculando su formación con la incipiente investigación, buscando elementos formativos con formas de carácter vinculante, empático. Las experiencias didácticas presentadas por Miguel Beas y Vicente Peña en la Asamblea de la SEDHE celebrada en la Complutense (*Recursos didácticos: historia oral y museos pedagógicos*. Cuadernos de Historia de la Educación nº 1, Sevilla, SEDHE, 2002) constituyen sendos ejemplos de cómo es posible entusiasmar a los alumnos/as con formas didácticas que vinculan enseñanza e investigación (implicándolos en modestos diseños de investigación).

Respecto a la investigación realizada por el gremio, se recogen las consideraciones expuestas por el ponente relativas a la existencia de una producción saludable en volumen y calidad aunque no exenta de riesgos, principalmente: investigación positivista y creciente ausencia del dominio y manejo de los clásicos (tanto por nosotros como por nuestro alumnado), lo que exigiría un esfuerzo por recuperar viejas tradiciones adaptadas al contexto actual. El auge de la historia local y regional, la aludida balcanización ha conllevado muchos trabajos de carácter local que son positivistas –no comparan datos, se hace historia local sin contextualizar, sin referencia a los contextos en los que se construye esa historia local,

provocando a veces un exacerbado o moderado regionalismo apologético. En opinión de Escolano estamos obligados a ser sinceros, a ser críticos, nuestra comunidad es muy productiva pero la reducción pragmática a esos enfoques etnocéntricos y descontextualizados de la HE hace olvidar tanto a los clásicos como otras cuestiones más estructurales y de obligado tratamiento en el programa, máxime en el tiempo limitado del que dispone nuestra asignatura.

En cuanto a la propuesta concreta presentada en esta primera ponencia se suscita la polémica sobre su viabilidad en el contexto de la reforma, sobre si Bolonia supone algún cambio, o es meramente burocrático, si permite romper estructuras burocrático-disciplinarias e incorporar ese modelo "postestructuralista" (proyectos) o si, como señala Hernández, ello es utópico y en todo caso existe la vía de los acuerdos entre profesores. Expone José M^a Hernández la dificultad de llevar a la práctica un planteamiento deconstructivo como el de Escolano, porque se sitúa en el plano del postestructuralismo. Un planteamiento que realiza una combinación de elementos macroestructurales y elementos micro-históricos (ej. situaciones de aula), que corre el riesgo de desfigurar la realidad si lo analizamos descontextualizadamente. A su juicio existe la necesidad de hacer una determinada cronología, explicar a los alumnos/as los referentes históricos que le permitan contextualizar. Nosotros mismos nos hemos formado en una visión estructural que nos capacita para establecer donde se sitúan y porqué. En todo caso, aunque comparte sus planteamientos, expresa sus dudas en términos de viabilidad. Entiende que la Declaración de Bolonia nos llevará a combinar perspectivas etnográficas, hermenéuticas ..., que nos afectará hacer un planteamiento desde un modelo antropológico que haría confluir aportaciones interdisciplinares en torno a un mismo problema y que el currículo debería ser fruto de una interpretación más de conjunto, si bien la estructura de la Universidad ofrece serias dificultades. Los cambios por los que apuesta la citada Declaración también exigirían llevar a cabo una reforma estructural en las Universidades y Departamentos.

Por su parte, el profesor Escolano entiende que una reforma es el contexto idóneo para realizar ensayos como el que defiende. Ha expuesto la posibilidad de plantear modelos formativos diferentes, la posibilidad de ensayar en educación superior un desarrollo curricular que responda a la idea de proyecto, un modelo que exige de los representantes académicos hacer un tratamiento disciplinar no necesariamente academicista sino más bien vinculado al mundo empírico, comprometido con el mundo de la vida, que supone un cambio en el modo de producción didáctica. Se muestra de acuerdo con las objeciones de Hernández sobre los riesgos que comporta el postestructuralismo respecto a la viabilidad, lo que propone no es viable.

Sin embargo, considera que hablar de Bolonia puede ser una forma de "beatería". Esa reforma es una mezcla del más burdo pragmatismo de la corriente anglosajona (olvidando la tradición de Cambridge y Oxford) que pone el acento en las competencias y acreditaciones, fusionándolo con los residuos del modelo burocrático napoleónico que conduce a los grados. Piensa que esa orientación enfoca el tema desde una perspectiva estrictamente profesional obviando que la universidad no tiene como único cometido formar profesionales. En contraste, apostaría Escolano por salvar los valores de la universidad humboldtiana. Cuestión a la que alude finalmente Gabriela Ossensbach afirmando que no es necesario referirse al postestructuralismo cuando hablamos de programa, ya que existen otras tradiciones universitarias. De hecho, la aludida tradición humboldtiana remite a otras fórmulas diferentes al programa y la asignatura, tales como el Seminario sobre un tema monográfico. Estas tradiciones propias del sistema alemán e inglés se liquidan o desconsideran en la Declaración de Bolonia, más interesada en otro tipo de cuestiones (v.g. grados y créditos).

DEBATE 2ª PONENCIA

El debate suscitado por la ponencia presentada por el profesor Julio Ruíz Berrio enlazaría con las reflexiones compartidas por el gremio en el debate anterior. Entre las distintas opciones posibles para establecer un programa curricular: optar por un programa temático, decantarse por uno cronológico, o bien integrar ambos (opción seguida por los programas presentados por el ponente), se discutiría la idoneidad de las mismas para la formación de nuestro alumnado y sus virtualidades en relación con las estrategias señaladas para afrontar la necesaria "reconversión" o redefinición del papel y contenidos de la HE.

Algunos colegas consideran que la propuesta del ponente puede ser una solución válida pero se inclinan por reafirmar, como sugería el debate previo, la conveniencia de estructurar un programa por temas, salvando su principal inconveniente: la necesidad de ofrecer al alumno/a una visión cronológica, mediante la elección de un texto de apoyo de lectura individual. La economía del tiempo, que mediatiza los procesos didácticos, y el hecho de ofrecer una visión diferente y más atractiva para los alumnos/as es otra razón más para inclinarse por esta opción. Un programa por temas admite distintas soluciones; el profesor Viñao sugiere algunas posibilidades: en línea con las propuestas de Escolano, podría encararse el programa en torno a proyectos, planteando una cuestión amplia (v.g. reformas, innovaciones) o escoger temas actuales, cuestiones vigentes (ej.

religión en la escuela), analizando históricamente como se han resuelto, qué soluciones prácticas se han dado, o bien por niveles educativos y modalidades, o por procesos básicos (escolarización, alfabetización). El profesor Escolano añade que sería interesante elegir determinados problemas de actualidad que requieren una visión histórica o que pueden requerirla, y que servirían de base para estructurar un programa de proyectos o "tópicos". Aldrich (*Education for the Nation*, London, Cassel, 1996 y *A century of Education*, London, RoutledgeFalmer, 2002), recuerda Viñao, concuerda con esta opción curricular, ya que plantea los distintos problemas o cuestiones que ocupan el debate actualmente y expone lo que un historiador puede decir acerca de ello. Un enfoque por temas, una historia-problema en palabras de Le Fevre, que suscita el interés por la historia desde el mundo de la vida, y resulta más adecuado para competir con otras áreas de conocimiento.

Y es precisamente en el límite de otras materias donde se sitúa uno de los inconvenientes (puntos débiles) objetados a la problematización expuesta por Escolano, que rozaría con determinados temas de los que se ocupan otras materias (Política de la Educación, Sociología de la Educación), así como el riesgo de que la Historia desaparezca, de que se pierda la cronología. De ahí que León Esteban considere más ajustada la solución apuntada por Viñao de rastrear el itinerario histórico, analizando en la resolución de un problema la génesis y su desarrollo a lo largo de la historia.

La necesidad de mantener una estructura cronológica, aunque incorporemos temas regresivos o progresivos, el carácter irrenunciable de la categoría cronos para la Historia, es otra de las objeciones apuntadas, entre otros, por José María Hernández. Sin embargo, para Alejandro Mayordomo, los términos no son contradictorios, no se puede renunciar a la diacronía ni hay que prescindir de lo sincrónico en la presentación por temas. Es posible escoger en la diacronía los momentos o fases en la evolución de un determinado tema o problema de interés actual, detectar en la diacronía el sentido originario y la metamorfosis de esos temas, reivindicando así la presencia de los historiadores en la construcción actual de ese contexto.

La cuestión relativa al programa de nuestra materia considera Mayordomo que habría que plantearla en otros términos, partiendo de la consideración de tres racionalidades. 1) Una primera racionalidad viene determinada por el *corpus del conocimiento histórico*, el conocimiento que es preciso transmitir. 2) Una *racionalidad didáctica*, definida por aquello que es útil para el alumnado, y 3) una *racionalidad estratégica*, que sería cómo presentar aquello que hacemos, explicar lo que queremos hacer, la presentación de los modos de una determinada asignatura, lo que juzgamos

conveniente dentro de los estudios pedagógicos. La dificultad radica, a su juicio, en llevar a la racionalidad estratégica el repertorio básico de presupuestos didácticos, los criterios que recoge Ruíz Berrio en esta Ponencia. Así, en línea con Agustín Escolano considera que habría que encontrar problemas (sea por procedimiento regresivo o por progresivo) que cubran la citada estrategia de cómo presentar la pertinencia de la historia para otros colegas de distintas áreas de la Pedagogía, y para la formación del pedagogo. Expone un posible enfoque de la materia que ayuda a definir sus planteamientos, distinguiendo tres ámbitos: social, político y pedagógico, en los que detectar cuestiones, temas o problemas de actualidad en los que están trabajando nuestros colegas de otras áreas y sobre las que elaborar lecturas en la diacronía -tales como la estratificación o exclusión social (ámbito social); laicidad/confesionalidad, público/privado, principio de igualdad (ámbito político), e innovación educativa, organización y diseño de procesos de aprendizaje (ámbito pedagógico)- que hagan valer la pertinencia de la historia.

No obstante, también es necesario subrayar la *racionalidad didáctica* (no sólo técnica). Determinados modos de presentar la asignatura adolecen de falta de significación para los alumnos/as. El programa es algo formal que presenta el docente y sirve para convalidar, pero sería deseable detectar los problemas que conoce y aprovechar para hacer un aprendizaje significativo. Nuestros alumnos y alumnas leen determinados periódicos y frecuentemente creen que los problemas de los que se hacen eco (ej. pública/privada, actualización docente, religión en la escuela) son de ahora. Sería útil retomar esos temas recogiendo la polémica actual para buscar sus referencias, trazando una línea que acabará en el presente, explicar la génesis y metamorfosis de un problema de actualidad. Así, la necesidad de este tipo de prácticas, la aplicación del conocimiento histórico, no se plantea por estrategia "política" en el plan de estudios sino también por cuestiones didácticas, incluso para responder a las necesidades profesionales de nuestros estudiantes.

En este sentido, el marco de la convergencia europea, la futura estructura universitaria (grado, postgrado) obliga a considerar nuevos escenarios. Estamos constreñidos a una tipología de profesionales que quizá no será la misma que ahora formamos, y hayamos de plantear formas diversas de aproximación a la historia según familias profesionales. Bolonia permitiría conjugar la actuación del profesor -incidiendo en la diacronía respecto a algunos problemas-, con el trabajo personal o seminario, que permite diversas opciones según sectores que coincidirían con los ámbitos profesionales (social, escolar...). Habría que contemplar diversos territorios ajustados a los itinerarios que van a seguir los alumnos/as, (elaborar "menús"). Por otra parte, ante la posibilidad de que la

nueva reforma admita únicamente dos asignaturas de HE (España y Universal), se propusieron algunas opciones curriculares que conjugaban los distintos tipos de programas. Sánchez Cañadas apunta la posibilidad de distinguir una formación básica, generalista, con un modelo clásico, diacrónico para el grado, y una formulación por temas o problemas para el posgrado; mientras que Mayordomo sugiere subrayar la diacronía en una Historia de la Educación general o universal, y una opción mixta en lo diacrónico y sincrónico, una problematización de la historia, para la Historia de la Educación en España. En cualquier caso, y de acuerdo con la investigación histórica actual, señala Ossenbach, además de diacrónica, la perspectiva ha de ser comparativa. Los problemas que trabajamos en HE de España han de verse en esa perspectiva comparativa, europea, de influencia mutua, máxime cuando en algunas universidades solo habrá HE universal y no de España.

En consonancia con la aludida *racionalidad estratégica* está la exigencia de considerar nuestra realidad corporativa, de reflexionar acerca de cómo hacernos presentes en el perfil del plan de estudios que vamos a llevar a cabo. Nuestro propio gremio, afirma Mayordomo, tendría que definir los descriptores, adelantarnos a los políticos y plantear la respuesta a las competencias que se vayan diseñando. En este sentido, afirma que sin renunciar a la categoría tiempo, es preciso subrayar los "temas"; el contexto profesional-administrativo no puede rebatirnos la lectura en el tiempo del sentido originario de los temas que ella plantea. Pensar históricamente es básico para profesionalizar al alumnado y para comprender esas otras materias.

Estratégicamente es vital la alusión a las competencias y habilidades. Es preciso insistir en que la HE es una formación básica. Se trata de una disciplina que desarrolla habilidades y competencias tales como la comprensión de los fenómenos actuales y el desarrollo del espíritu crítico, de ahí la importancia de los objetivos señalados por Julio Ruiz Berrio. Las propuestas, señala Mar del Pozo, han de contemplar las competencias (ej. sentido crítico, elaboración de diseños de investigación) que promueve la HE en la preparación de un profesional. En la reforma de la educación superior en ciernes la cuestión se plantea no en términos de contenidos sino de competencias. Los próximos dos años estaremos sometidos a debates universal-globalmente en los que tendremos que justificar para qué sirve la Historia y qué habilidades y competencias forma. La respuesta del gremio, afirma Viñao, pasa también por buscar estrategias para situarnos. Es una cuestión también de marketing: cómo presentar nuestra disciplina (producto), y aquí juega un importante papel el léxico. El cambio en el léxico sería así una exigencia estratégica. Una competencia fundamental es la capacidad de pensar históricamente, ello implica conjugar las categorías

tiempo y espacio, analizarlas conjunta y no aisladamente, y como gremio ese cambio léxico supone, por ejemplo, que tendríamos que utilizar los conceptos de genealogía y metamorfosis para referirnos a los cambios, aludir a las continuidades para referirnos a las tradiciones sedimentadas en el tiempo; el pensamiento pedagógico pasaría a denominarse discurso pedagógico, que incluye teoría y práctica, analizando los procesos de difusión, interpretaciones e implementación.. Se trataría, en definitiva, de presentar los contenidos de otro modo.

Sin embargo para Escolano esta propuesta estratégica resulta inadecuada porque es solamente un cambio retórico, interno, un giro de lenguaje, una construcción corporativa, cuando en los debates acerca de los planes priman más bien los intereses, la fuerza del voto. En consonancia con la ruptura cognitiva a la que incitaba su ponencia, defiende superar planteamientos endógenos, considerando más viable la interacción con nuestros pares académicos. La lógica que usamos es demasiado endógena. En este sentido, insiste en que nuestra propia área aúna Teoría e Historia de la Educación, y que la reconversión puede ir orientada a asumir materias vinculadas a la Teoría, como de hecho ya sucede con la materia Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación. Además parece previsible que aunque se mantenga la especialización en los perfiles de las plazas, a efectos docentes se sumen todas las áreas, identificando área y departamento.

La deseable interacción con nuestros pares académicos supone analizar con ellos los programas de esas otras asignaturas, ver qué cuestiones explican y qué tópicos deberían ser susceptibles de un tratamiento histórico. Otros argumentos, tales como la economía de tiempo, la necesidad de plantear la interdisciplinariedad, la evitación de solapamiento y la demanda de una perspectiva histórica por parte de otras materias (perspectiva con la que suelen iniciar sus programas), incidirían en la idoneidad de esta línea estratégica de contacto con nuestros pares. La propia convergencia europea, añade G. Ossenbach, debería obligarnos a asumir estos cambios en relación al programa, que no será ya aquel vigente para un largo período de tiempo, sino que ha de ser flexible, no fijo o estático, permitiendo atender los grandes problemas o tópicos que consideremos relevantes y que pueden ir cambiando.

La reconversión no solo responde a una estrategia coyuntural. Y ello porque el contexto ha cambiado. La investigación, con rendimientos aceptables, ha tomado rumbos diferentes, responde a otras tendencias. Ya hemos adaptado nuestra investigación a los temas actuales, pero ahora hemos de ocuparnos de la docencia, renovando las prácticas obsoletas en la enseñanza universitaria. El gremio ha de esforzarse en adaptar y "ventilar" los programas, por razones ya no meramente estratégicas para hacer frente

a la coyuntura. La SEDHE ha promovido esta iniciativa de reflexión gremial sobre cuestiones que afectan a la docencia en nuestro campo de conocimiento, una actividad que ha de mantenerse haciendo llegar a nuestros colegas las propuestas innovadoras que se han expuesto en este foro. Es importante socializar tales propuestas, elaborar un dossier con propuestas concretas que plantear a los compañeros/as sobre formas de programas, incluir los programas actualmente vigentes en las distintas universidades y proponer las alternativas que se presentan aquí. En definitiva, seguir incidiendo, corporativamente, en planteamientos críticos sobre cuestiones de docencia.

DEBATE 3ª PONENCIA

Las primeras reflexiones al hilo de esta última ponencia constataban que constituimos un grupo consistente en investigación pero también que mostramos un manifiesto interés por las cuestiones didácticas; que primamos la cultura profesional didáctica incluso en un contexto universitario, cuya cultura administrativa y académica descuida la docencia. En este sentido, se confirmaba que los docentes de HE venimos trabajando de modo parecido, combinando diversos instrumentos, recursos y métodos de trabajo (entre otros manejo de los clásicos, utilización de los recursos de la ciudad -museos, archivos históricos, visitas a instituciones histórico-educativas, itinerarios pedagógicos-, trabajos de investigación) y que estamos abiertos a nuevos debates, incluso con nuestros pares académicos. De ahí que no veamos difícil la adaptación a lo que exigiría la reforma de la Educación Superior, pues ya la venimos efectuando.

En cuanto a la propuesta metodológica expuesta en esta ponencia, ésta engazaría para Agustín Escolano con el enfoque etnohistórico, siendo compatible con el modelo etnográfico QCR (*Qualitative Classroom Research*), enfoque interdisciplinario y hermeneútico que defendía en este mismo Seminario. Sin embargo, considera que su aplicación a un programa cronológico-temático como el que presentaba el profesor Ruiz Berrio supondría algunas dificultades. Y ello porque desde un planteamiento etnometodológico se puede llegar a analizar sobre todo la cultura empírica de la escuela, en parte también se podría abordar con estas experiencias la cultura teórica o científica, incluso ver los contextos sociales en los que funciona, pero desde esta perspectiva etnohistórica resulta difícil hacer un enfoque de la historia política de la escuela, tal como exigiría la propuesta señalada. Se podría abordar, pero ello requeriría un esfuerzo o análisis de segundo nivel, un segundo círculo de reflexión. Para cubrir las exigencias

de un programa de tales características se sugiere que se podría seleccionar un conjunto de experiencias representativas de lo que se estima relevante y a partir de ellas analizarlas desde esta metodología. Se sugiere seleccionar un determinado número de experiencias correspondientes a ciclos históricos relevantes y, usando estas metodologías y recursos, realizar un análisis empírico de la cultura de la escuela, un análisis de las teorías o discursos implícitos en esas prácticas (cultura teórica) y un análisis de la cultura normativa, política, explicando, en su caso, el giro político (por ejemplo servirse de la película basada en el relato de Manuel Rivas *La lengua de las mariposas* para explicar el giro político en la II República). De este modo, mediante el análisis etnográfico, más motivante para alumnos y profesores (incluso más interesante cara al marketing con nuestros pares) se irían trazando círculos concéntricos para analizar otras culturas en el ciclo histórico que pretendamos abordar.

Las intervenciones también incidieron en la necesidad de seleccionar núcleos o temas representativos de determinados períodos históricos. Así, consideran que objetivos tan deseables como el desarrollo del pensamiento histórico y crítico o la elaboración de un diseño de investigación, son alcanzables con diferente número de temas. El propio Ruiz Berrio recordaba que su propuesta de trabajo era un programa marco con enunciados generales que permitía la elección de grandes temas (4 o 5) que representen períodos determinados cuyo desarrollo posibilitara la asunción del tiempo histórico ensamblando la metodología. No habría, por tanto, problema alguno para utilizar la metodología etnohistórica, máxime cuando se alternara con las lecciones magistrales. Advertía asimismo de que con lo más moderno se puede caer también en el verbalismo, e igualmente contra el "instrumento" transformado en conocimiento, cuando es únicamente un medio, al igual que lo es la palabra. Habría también quien, como León Esteban, abogara por continuar presentando un programa clásico amplio – semitradicional si se quiere- que permitiría ver al alumno/a la entidad de la materia y constatar que se seleccionan determinados núcleos (un programa no es lo mismo que selección de un programa). Ejemplificaba estas afirmaciones exponiendo que considera el programa una excusa –lo cambia, reduce...- para realizar con los alumnos/as una elección de los temas o núcleos a trabajar. Los núcleos o códigos de esos temas serían presentados por el profesor mediante apuntes tradicionales y lecturas sugeridas, siguiendo la historia lineal, diacrónica, viendo la estructura del tema en cuestión.

La exposición de algunas experiencias por parte de los integrantes del grupo evidenciaban también cierta coincidencia en las soluciones ideadas para lograr los objetivos previstos (v.g. lecturas previas, artículos de lectura obligatoria, planteamiento general de los núcleos por parte del

docente, texto genérico que sirva de guía durante el curso, etc.) y las dificultades concretas que entraña considerar el factor tiempo, en tanto que el aprendizaje por parte del alumno/a y los recursos docentes a utilizar se ven modificados en función del número de créditos de que se disponga y de su carácter anual o cuatrimestral. La diversidad iría desde los 3 créditos de la HE contemporánea en Salamanca, 6 créditos en Burgos y 4,5 en algunas escuelas de Magisterio; o los 6 créditos como optativa cuatrimestral en Educación primaria de los estudios de Magisterio de Almería. En cuanto a los trabajos de investigación a realizar por el alumno, se insiste en la necesidad de optar por un trabajo original, que evite el "refrito", apoyado en fuentes primarias, orientado y seguido en tutorías por el docente. Un trabajo de investigación que algunos, desanimados por una experiencia mediocre en los trabajos de grupo, estiman preferible que sea individual, pudiendo conducir al inicio de una tesina -y de ahí a la tesis-. Advierte Sánchez Cañadas que la originalidad y el trabajo con fuentes primarias puede verse dificultada por el hecho de que las instituciones educativas que disponen de una rica documentación y archivo histórico han ido olvidando en los últimos años aquella práctica de guardar su documentación merced a la informática. En cuanto a los criterios de evaluación, tanto de trabajos como de otras actividades, se estima que han de expresarse claramente desde el principio, explicando el valor y peso en la nota de los diversos elementos (examen, trabajo de investigación, prácticas específicas...), modo en que se computa, y percibir como una cuestión importante las actividades que se diseñan (obligación de participar, de realizar las visitas programadas..).

Asimismo, observan que la metodología que aquí nos ocupa es más exigente pero no implica mejores resultados a efectos de calificación de los alumnos/as. Sin embargo, ello no supondría plantear dudas acerca de su idoneidad, puesto que no se trata solo de valerse de una metodología determinada o de la propia HE en su formación sino más bien de incorporar en sus patrones de conocimiento que uno no puede trabajar de un modo simplista, neutro, sin analizar, comparar... Como señala Escolano, sería utópico esperar que con 4,5 créditos sean especialistas, pero si podemos esperar el logro de objetivos no menos ambiciosos, tales como alentar el desarrollo de aptitudes, el conocimiento de fuentes para una futura investigación, la búsqueda del origen de los problemas educativos actuales, o crear inquietud por la lectura.

Igualmente señalaba José María Hernández otro problema relativo a la docencia de la HE: la dificultad de encontrar el hilo conductor, la dificultad de hallar el modo de hacer más narrativa, más secuenciada y ordenada la explicación histórica en ese aparente desorden, y hallar el hilo conductor de estas "actividades" -metodología, instrumentos y recursos

diversos, incluyendo las imprescindibles clases magistrales- que es importante que combinemos para que no solo se visualice la cultura empírica, y los elementos discursivos sino también el debate político (textos, leyes...).

Por otra parte, la idea de Escolano de buscar recursos metodológicos (también etnográficos) para los planos de la cultura no empírica es aplaudida por Mayordomo. Ello requiere cierto esfuerzo porque hemos buscado vías de apoyo metodológico fundamentalmente para el plano de la cultura empírica pero no para la otra. Refiere que en su práctica docente utiliza excepcionalmente esta metodología para abordar esos planos, esta cultura no empírica. Ejemplifica su uso para el análisis de la dicotomía confesional/aconfesional o la relación público/privado poniendo en práctica el juego de papeles, contraponiendo dos personajes históricos, Romanones y el Obispo de Tarazona, o contraponiendo discursos seleccionados con el fin de realizar un mapa conceptual de presencias y ausencias de temas, permitiendo constatar cómo se continúan planteando prácticamente las mismas cuestiones. Otra práctica posible para incidir en la historia política sería contrastar diversas referencias para ver la presencia de problemas del pasado en la actualidad, para ello podrían seleccionarse algunos textos de diversas épocas, v.g. la *Revista de Pedagogía* y *Razón y Fe* y conectarlo con artículos de la prensa actual, tales como *El País* y *ABC*, relativos a un tema como la LODE por ejemplo, y con documentos de otras entidades como la Concapa y la Ceapa. Así, en el propio método buscaría la intención u orientación que desea dar a la transmisión de conocimientos o práctica del aula, lo que daría lugar a un cierto presentismo en el método. En todo caso, construcciones como las que expone, instrumentos de este tipo, serían apoyos didácticos que podrían ser ensayados para abordar las cuestiones relativas a la cultura política, constituyendo además una forma interesante de hacer intuitivos los problemas.

Efectivamente algunos textos testimonian la cultura política. Prensa, revistas culturales, discurso político, materializan y hacen intuitivas la continuidad de los problemas, de las posiciones ideológicas y de la evolución de la cultura política en distintas épocas. No obstante, plantea Escolano la necesidad de incidir en las teorías implícitas. La práctica escolar no es solo práctica sino también discurso (aunque esté implícito) -a pesar de lo que afirma Chartier en contra-, y por ahí es posible ampliar los círculos en los otros planos, llegar a la cultura política. Además, añade que esa práctica y teoría implícita es posible en determinado contexto político y no en todos.

En otro orden de cosas, la importancia otorgada a la elección de textos, imágenes y actividades que impacten a los alumnos, que tengan capacidad para motivarles y suscitar su interés es otra cuestión que concita

la atención del gremio. Diversas experiencias docentes ejemplifican este interés, v.g. la práctica consistente en plantear la elaboración de una historia de vida escolar (Isabel Grana), presentar catálogos de libros facsímiles (Ana Montero), o ver los distintos modelos de censura –cortar, tachar, tapar con papel, eliminar páginas- del libro *Adagio* de Erasmo utilizado por los inquisidores (José María Hernández). La estrategia emocional consistente en utilizar referencias próximas al alumno/a valiéndonos de la HE de su propia comunidad autónoma, de su entorno geográfico y afectivo más próximo, es otro argumento más en defensa de la utilización de unos recursos que funcionan y que no debemos tener ningún prurito en usar. Y funcionan también, en parte, porque son capaces de captar emocionalmente la atención de los alumnos/as, porque como recordaba Aida Terrón queremos que nuestros alumnos/as lean, pero “el verbo leer, como el verbo amar, no se puede conjugar en imperativo” citando a Daniel Pennac (*Como una novela*, Barcelona, Anagrama, 1993).

En todo caso, aplicar esta metodología requiere tiempo de preparación y ejecución, y disponer de un suficiente y rico material que facilite el diseño de las actividades, de las diversas prácticas docentes y de los proyectos de investigación que favorezcan la creación de conocimiento histórico por parte del alumno/a. De ahí que se manifestó un decidido apoyo a la propuesta de creación de guías de Museos escolares, a la idea de poner a disposición de los posibles usuarios un Museo pedagógico virtual (ya hay varias iniciativas al respecto), y a la propuesta de hacer colectivamente un banco de imágenes que puedan servir para la docencia. G. Ossenbach se comprometió a facilitar información acerca de las páginas en internet y otra serie de recursos –materiales didácticos editados por la UNED: textos, colección de audiocassetes, etc.-, que ya están a disposición de los docentes para ser aplicadas en la enseñanza de la HE en España, y que en parte recogemos en este mismo texto.

Sin embargo, también se manifestó la preocupación por el problema que supone el hecho de que las nuevas generaciones sufran una inflación de imágenes, a modo de impacto o flashes, que iría en detrimento del pensamiento narrativo que forma parte del pensamiento histórico que nos proponemos desarrollar. La Historia, afirma Antonio Viñao, ha de fomentar este pensamiento narrativo. Nuestra asignatura favorece esta habilidad, sirve para el que el alumno/a aprenda a relacionar antecedentes, trama, desarrollo y desenlace. Y para ello reivindica una tecnología antiquísima y muy útil, la palabra, la magia de la palabra, esto es, la retórica. Porque el pensamiento narrativo guarda una estrecha relación con lo oral, la magia de una persona que habla, que tiene la habilidad de narrar la historia, de hacer ver en los procesos históricos el desarrollo de tramas complejas que llegan a un resultado, a un desenlace determinado. De ahí que se enfatice la

necesidad de aprender a contar historias narrativamente, de aprender técnicas retóricas, máxime cuando se constata la dificultad que presenta buena parte de nuestro alumnado para seguir el desarrollo de un tema por parte de alguien que hable más de cinco minutos.

El profesor Escolano señalaba las coincidencias entre las afirmaciones expresadas por Viñao y las aportaciones del filósofo Ricoeur para la comprensión del papel que juega la narratividad en la historia colectiva. Añadía en este sentido que Paul Ricoeur (*Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós, 1999; *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI, 1996) sostenía lo mismo, la historia como literatura, independientemente de que el discurso guarde relación con la verdad o no. Aquí, en este enfoque hermenéutico, el método prevalece sobre la verdad, construimos con fragmentos un relato y seguimos tramas parecidas a las narraciones de ficción. Ricoeur enraiza esta cuestión con la Poética de Aristóteles, con la relación entre mimesis y mythos, y con la teoría de la representación... El problema es si más allá de las tramas, las construcciones narrativas, las metáforas, si lo que hacemos tiene algo que ver con la realidad. Existe la historia como construcción cultural pero se pregunta si tiene que ver tal construcción con la realidad. Viñao responde que tanto como cualquier otra disciplina cultural o humana. León Esteban cierra la sesión planteando que para sostener la trama es preciso seguir los pasos que propone Cicerón.

GABRIELA OSSENBACH “Algunos recursos y apoyos didácticos para el docente de HE en España”

Una última sesión estuvo dedicada a la presentación por parte de la profesora Gabriela Ossenbach de los diversos recursos con los que cuenta el docente de HE para diseñar apoyos didácticos y ofrecer fuentes para la investigación histórico-educativa, máxime si consideramos las posibilidades de internet, cuya capacidad de innovar es mayor que la de los textos impresos.

Avalada por la experiencia de la UNED en el uso de la enseñanza virtual, buena parte de la exposición se centró en mostrar las aplicaciones de internet para la enseñanza de la HE en España, entrando en diversas páginas web, si bien su uso no liberaría a los alumnos de la lectura de textos, siendo más bien un recurso complementario, para ampliar el estudio de la asignatura correspondiente.

Como materiales complementarios al texto se utilizarían guías

didácticas (v.g. Tiana, A., Ossenbach, G. Y Sanz, F. (coords.), *Historia de la Educación (Edad contemporánea)*, Madrid, UNED, 2002) y cintas de audio para temas concretos. En internet puede accederse a este tipo de recursos; existe de hecho una colección de audiocassetes con temas grabados de acuerdo a guiones elaborados por el profesorado de la UNED: es el caso de la colección *Temas de Historia de la Educación contemporánea*, Madrid, UNED, 1996, con guión elaborado por la propia G. Ossenbach. Asimismo se presentaron otros enlaces y accesos con otras páginas de internet que constituyen yacimientos de información importantes, como la dirección www.teleuned.com, que remite a programas de radio de la asignatura, y el acceso a otras fuentes interesantes como la visita a exposiciones virtuales (por ejemplo los desastres de Goya), que ofrecen imágenes abundantes aunque el idioma del texto no suele ser el castellano.

Para acceder a buena parte de los materiales presentados sería condición estar matriculado en la UNED. Por ello la profesora Ossenbach propone colgar un banco de imágenes, de materiales para uso didáctico con los alumnos/as. De hecho, ya es posible visitar algunas páginas de sumo interés: la página web del proyecto MANES, donde es posible acceder a la biblioteca virtual de manuales escolares:

(<http://www.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/Disciplinas.htm>, y a una exposición de manuales de lecciones de cosas:

(<http://www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/ExpoTema.html>) y la versión completa del Orbis Pictus de Comenio:

(<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/HistIndex.html>). Igualmente, desde esta página web es posible acceder a enlaces que llevan a una buena cantidad de Museos Pedagógicos virtuales:

(<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Enlaces.htm>)

Finalmente, el profesor Julio Ruiz Berrio informaba de que a partir de la *Sociedad para el estudio del patrimonio histórico-educativo* se pretende elaborar un banco de imágenes, que se hará en colaboración con la SEDHE y otras entidades.

LAS HISTORIAS “AUTONÓMICAS” DE LA EDUCACIÓN: SENTIDO Y APORTACIONES

Paulí Dávila Balsera

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Importancia y actualidad del tema

Este texto se esbozó con motivo del seminario organizado por el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universitat de Valencia, que sobre el tema de “Historia Local y Educación” coordinó nuestro compañero Alejandro Mayordomo, y que después de superar la “pereza” del tiempo transcurrido y recuperar los apuntes preparados para mi intervención, intento ahora darle cierta coherencia. Como podrá apreciarse por el tono del texto, se trata de plantear algunas cuestiones sometidas a discusión entre compañeros que comparten las mismas inquietudes sobre la historia local y la educación. Además, con el transcurso del tiempo he tenido oportunidad de leer un par de artículos: uno de Narciso de Gabriel y el otro de Manuel Ferraz²⁵, que están en prensa, y que apuntan cuestiones parecidas a las aquí se plantean, la una desde el plano epistemológico y la otra más de carácter historiográfico. También entre el Seminario y el momento en que se redacta este texto, tuvimos la oportunidad de volver a tratar el tema, entre varios colegas del área en otro seminario, con motivo de la amable invitación de nuestra compañera M^a Nieves García en la inauguración de las Primeras Jornadas de Historia de la Educación de Andalucía. Por ser fiel a lo que más o menos se trató en dicho seminario, muy rico desde el punto de vista del intercambio de ideas, además de la cordialidad entre compañeros, recupero los apuntes que sirvieron para mi intervención, en el bien entendido que cuanto he dicho ha introducido alguna que otra reflexión a lo inicialmente expuesto.

El tema al que nos vamos a referir puede venir sugerido por la pregunta que al comienzo de cada curso nos formulan nuestros alumnos y alumnas, matriculados en alguna asignatura sobre historia de la educación: ¿Y esto para que sirve? La experiencia y el haber leído algo, siempre nos

²⁵ Gabriel, Narciso de (2005): “La historiografía educativa regional en España” y Ferraz, Manuel (2005): “A vueltas, una vez más con la historia regional o local de la educación” Agradezco a estos compañeros la gentileza en facilitarme dichos textos.

permite salir airosos de semejante cuestión, menos cuando nos referimos a la historia de la educación general y más cuando nos referimos a las historias locales, por la cercanía e inmediatez de lo que se ha escrito en el programa.

El interés del tema propuesto es evidente pero, personalmente, no es objeto de preocupación excesiva por parte de quien esto escribe. Aclaro esta cuestión. Quiero decir que no suelo plantearme, cuando investigo sobre historia de la educación en el País Vasco, los problemas epistemológicos, geográficos y territoriales que surgen más allá de lo que la cuestión a investigar requiera. Tampoco soy ingenuo como para negar que la construcción histórica y simbólica de los referentes territoriales obedecen a todo un proceso de conformación identitaria, muchas veces más allá, de lo que los propios sujetos históricos perciben en su realidad social. Con ello quiero afirmar que lo local, lo regional, lo nacional, lo "etcétera" son herramientas que nos sirven para construir nuestro conocimiento histórico y que, al igual que el tiempo, son el aire que los historiadores necesitamos para respirar en el pasado. Y que tienen su utilidad en cuanto que son herramientas para plantear problemas y soluciones sean reales o ficticios. Los grandes historiadores reconocidos no lo son porque hayan escrito sobre la historia de Francia o de un pueblo de la Toscana, sino porque sus aportaciones al conocimiento histórico son relevantes. Al igual que ocurre en la literatura, se puede ser un escritor "universal" hablando de los problemas del barrio donde uno vive.

No podemos negar, por otra parte, que después de unos años donde ha habido un superávit de producción sobre historia local, regional o autonómica, y tras una estabilización en la producción historiográfica durante los años noventa²⁶, se ha pasado a una reivindicación de historia "nacional" española, donde una de las causas ha sido el rearme ideológico del conservadurismo defendiendo una determinada idea de España. Pero también lo local ha sido objeto de recuperación dentro de un mundo globalizado²⁷. Fenómenos como los estudiados por Castells sobre la

²⁶ Muestra de esta estabilidad todavía es la revista catalana de historia L'Avenç, que publica desde 1986, en colaboración con la Diputación de Barcelona, unos folletos "Aplecs de Historia local", seis anuales, donde se da información de los trabajos realizados en este ámbito, además de indicaciones sobre metodología de historia local y su utilización didáctica en el aula. Lo cual supone desde su inicio más de 60 aplecs dedicados a historia local. Así mismo, la celebración de congresos sobre historia local ha mantenido una cierta continuidad, por ejemplo desde asociaciones de historia oral, como en el caso del País Vasco donde este año se han celebrado las VIII Jornadas sobre Historia Local, organizadas Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos.

²⁷ Recientemente, en el congreso internacional de Historia Oral de Junio de 2004, celebrado en Roma, sobre "Memoria y globalización" uno de los temas de discusión era el siguiente: *Relaciones e impactos locales-regionales-nacionales-globales*, incluyendo el

sociedad red y el surgimiento de lo local, la reivindicación de las identidades, etc. ayudan a comprender las razones por las que todavía estemos dando vueltas, en el caso español, a un fenómeno que tiene que ver sobre todo con la concepción territorial y la distribución de los poderes del Estado.

El acercamiento que voy a hacer al tema tiene dos partes. En la primera trataré de centrarme a lo que denominaríamos el sentido de la historia local, para plantear que, posiblemente, lo que cause mayor problema no sean los fundamentos teóricos, metodológicos o determinada concepción de "hacer" historia local, regional o autonómica de la educación, sino los para qué; es decir, su función social. En la segunda parte, intentaré plantear la existencia de una comunidad discursiva dentro de la historia de la educación en España, que comparte diversas formas de entender la historia de la educación, con todos los matices que se quieran, de una manera enriquecedora y no excluyente, desde una perspectiva de diversidad cultural, lingüística y plurinacional.

1.- LA HISTORIA A LA MEDIDA DE LA LUPA

Para acercarnos al este tema de la historia local, me interesa partir de un presupuesto básico: no existe ninguna razón epistemológica que nos permita dividir la historia en función de un determinado territorio geográfico, y también que de la misma manera que el tiempo histórico es consustancial al quehacer de los historiadores, también lo es el espacio y que, por lo tanto, cuando trabajamos en historia local lo único que hacemos es acercar la lupa con la que estudiamos los acontecimientos históricos. Estas premisas tan elementales deben tenerse en cuenta con todas las matizaciones correspondientes.

La historia local tiene una larga tradición dentro de la historiografía general y que como resaltaba Josep Fontana hace más de veinte años²⁸, su importancia superaba los trabajos de cronistas, archiveros y eruditos locales, fijando su horizonte en los cambios historiográficos que se produjeron en la década de los 60. Estos cambios que impulsaron una nueva visión de la historia local, procedían de tres perspectivas: *la historia oral*, *la microhistoria* y los "*history workshops*" a partir de las propuestas de R. Samuel, quien en 1966 estimulaba a los trabajadores a escribir su

impacto global de conflictos locales y regionales, el impacto local y regional de tendencias globales, y la transformación de las estructuras económica y social local, regional y nacional. Distanciamiento del objeto.

²⁸ Fontana, Josep (1984): "La història local: noves perspectives" en Fontana, Josep, Ucelay da Cal, Enric y Fradera, Josep M^a: *Reflexions metodològiques sobre la història local*. Girona, Cercle d'Estudis Històrics i Socials.

propia historia. El mismo Fontana, consideraba que la historia local era también necesaria para llegar a una mejor interpretación global de la historia general del “nostre país”, refiriéndose al caso de Catalunya. En concreto, en el caso catalán, la historia de la década de los 60 y 70 se descubre la contemporaneidad (hasta la II República) como arma para la construcción de una historia que enlazase con las luchas por la autonomía, y por recuperar una memoria popular. Por el contrario, el franquismo quedó sin investigar y las historias locales que se podrían haber realizado no se llevaron a cabo, perdiendo documentación muy rica²⁹. De aquí que la historia local hiciese hincapié en la historia de la gente “sin historia”, con lo cual además encontraba una línea de unión con la denominada historia oral y en algunos aspectos con la microhistoria.

Resulta ya tradicional resaltar dos tipos de historia local, en su relación con la historia general y los planteamientos epistemológicos que se ello se deriva³⁰:

- Una historia local que pretende la comprobación particularizada de las teorías de la historia general. Se trata de una concepción ingenua.
- Prescindiendo de la teoría general, busca el estudio integral de un territorio determinado, preferiblemente pluridisciplinar. Esta concepción es más prometedora, a pesar de lo disciplinar, más cercana a una concepción de la microhistoria.

Con esta clasificación se pretendería concebir la *historia general*, dominada por la explicación causal los hechos de carácter externo, generalizables y susceptibles de criterios tenidos por objetivos y la *historia local* debería centrarse en la vida cotidiana y en los sentimientos, renunciado a explicar para comprender, siguiendo los postulados clásicos del historicismo a partir de Dilthey. No obstante, es fácil comprender que dividir la historia de esta manera no aporta nueva información a lo que es en realidad la forma o las maneras de hacer en el oficio de historiador.

Lo que en realidad queremos resaltar es que existe un único conocimiento histórico basado en los postulados clásicos del método histórico, pues como señala Elster la historia es el resultado de la acción humana, y no de la intención humana:

“No existe una historia general que proponga teorías y una historia local que compruebe, ni mucho menos una historia general que explique racionalmente y una historia local que se adentre en la

comprensión de la subjetividad o la totalidad. Ni siquiera es cierto que a lo historia local le correspondan los temas más cercanos a la subjetividad como la vida cotidiana, el ocio, etc. mientras que la economía y la política quedan en el campote la historia general. No hay ninguna razón epistemológica para tal división. Existen simplemente maneras de investigar...la cuestión es si la investigación resulta relevante para el avance del conocimiento o es meramente anecdótica”³¹.

Por lo tanto, la división primera entre historia general e historia local carece de interés a efectos epistemológicos. Lo que si parece demandar la historia local es la comparación, como operación que está implícita en toda investigación y que no puede cosificarse y reglamentarse. Nos referimos a la comparación como método, teniendo en cuenta las categorías que se utilizan, la acotación de fenómenos o propiedades de ellos, y que han de ser homologables.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el surgimiento de la historia local, en los últimos decenios coincide con los discursos sobre el supuesto “final de la historia”, como disciplina científica. Se trataba del final de un tipo de historia que organiza su discurso con ciertos elementos como el sujeto, la conciencia, el tiempo, el espacio, los acontecimientos, los documentos, etc. y que ha venido siendo sustituida por el triunfo de la narrativa. Parte de la historiografía actual, bajo la influencia del postmodernismo, presentará una fragmentación del objeto de estudio y un interés por la narrativa, cuya expresión más evidente es la microhistoria. No obstante, Olabarri detectaba la permanencia de una serie de continuidades entre la historiografía moderna y postmoderna: la defensa de la interdisciplinariedad, la interrelación de factores a estudiar, el relativismo cultural, y los planteamientos epistemológicos post-kantianos. En definitiva se trataría de una vuelta a los presupuestos historicistas³².

En los tiempos actuales, donde la ambigüedad y el “todo vale” son moneda de cambio permanente, esta nueva forma de hacer historia no debería escandalizar demasiado. El mercado historiográfico puede ofrecernos desde historia “dura” donde la cuantificación es el único ejercicio de análisis histórico, hasta otras historias ‘light’ donde el caso de un desconocido agricultor aparece como paradigma de una vida por recuperar. La cuestión es que, no por reduccionismo, estamos intentando decir aquello que los historiadores ya sabían desde hace largo tiempo: que cada sociedad se inventa en cada momento su historia. Después de tanta

²⁹ Fontana, Josep, Ucelay da Cal, Enric y Fradera, Josep M^a: *Reflexions metodològiques sobre la història local*. Girona, Cercle d’Estudis Històrics i Socials.

³⁰ Furio, Antoni y García Oliver, Ferran (1989): “La història local: un itinerari preliminar” en *L’espai viscut*. Valencia: Diputació de València, p. 17.

³¹ Elster, Jon (1990): *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa, pp. 13-16.

³² Olabarri, Ignacio (1995): “‘New’ New History: a longue durée structure” en *History and Theory*, n^o 34, p. 25 y ss.

“nueva historia”, todavía podemos dividir el trabajo de los historiadores en cuatro talleres que en su momento hizo patente L. Stone: “1.- Los viejos historiadores narrativos, fundamentalmente historiadores y biógrafos políticos; 2.- Los cliometristas que persisten en actuar como narcómanos estadísticos; 3.- Los acérrimos historiadores sociales que aún se ocupan de analizar estructuras impersonales; 4.- Los historiadores de las mentalidades que en la actualidad se valen de la narrativa para capturar ideales, valores, estructuras mentales y normas de comportamiento personal íntimo”³³.

Pero además de estas formas de hacer historia, en las últimas décadas ha surgido una nueva problemática centrada sobre el análisis del lenguaje de los historiadores y más concretamente en el recurso a la narración, frente a las explicaciones estructuralistas que habían ocupado gran parte de la historiografía reciente. Pero este recurso a la narración permitía que el análisis de la misma pudiera efectuarse con la aplicación de teorías lingüísticas y, más concretamente, con el análisis retórico del discurso histórico. Este tipo de cuestiones, volvería a plantear no sólo las formas de escribir historia, sino que en muchos casos se profundizaba más allá del texto para centrarse en la propia validez de la historia como ciencia. En este sentido, el terreno para estas discusiones se abría con preguntas claves sobre el quehacer de los historiadores. Preguntas como las de M. De Certeau: “¿Qué *fabrica* el historiador cuando “hace historia? ¿En qué trabaja? ¿Qué produce? ¿Qué oficio es éste?”³⁴, limitando el conocimiento de la historia a una práctica (una disciplina), su resultado (un discurso) y su relación. O la otra aseveración de P. Veyne: “L’histoire n’est pas une science et n’a pas beaucoup à attendre des sciences; elle n’explique pas et n’a pas de méthode; mieux encore, l’Histoire, dont on parle beaucoup depuis deux siècles, n’existe pas”³⁵. O la afirmación contundente de L. Stone: “Los historiadores siempre han contando relatos”³⁶, para explicar el viraje de los historiadores hacia la narración. O la pregunta formulada por H. White, que daría pie a sus investigaciones sobre una teoría general de la estructura de la obra histórica: ¿Qué significa *pensar históricamente* y cuáles son las características exclusivas de un *método* específicamente *histórico* de investigación?³⁷. Preguntas todas ellas que parecían situarse al margen del propio desarrollo historiográfico, pero que, sin embargo,

tomaban a la producción historiográfica como eje de sus investigaciones, para poner en duda la historia como ciencia, y que sin duda vuelve a situar a la historia en el centro de un debate inacabado³⁸.

Es decir, si optamos por un análisis epistemológico de categorías como explicación, comprensión, método histórico, objetividad, o, si por el contrario, nos atenemos a un análisis de la procedencia de esas categorías. Para ello el punto de partida “tiene que ser el reconocimiento de que no puede, históricamente hablando, existir ninguna categoría no-histórica”³⁹. Para ello, este autor, partiendo de la sociología del conocimiento y del análisis del papel que cumplen los intelectuales orgánicos, siguiendo a Gramsci, pone en cuestión el objetivismo historiográfico al relacionarlo con el proceso de objetivización política de una determinada clase social, cuestión que demuestra que “la comprensión de la ciencia histórica no comienza por la Epistemología, sino por el examen crítico de la historia de la historiografía”⁴⁰.

Por lo que respecta a la Historia de la Educación, también encontramos estos fenómenos, que han sido bien acogidos en nuestra disciplina, aunque haya sido escasa la reflexión sobre el papel de la historia de la educación como disciplina y su función social⁴¹.

La función de la historia

Cuanto antecede nos sirve para poner sobre la mesa otra cuestión que enlaza con la función de la historia en términos generales y también con la historia de la educación. Para empezar, citaremos algo que puede resultarnos cercano referido al papel del investigador en la nueva historia local⁴²:

“Ya desde antiguo la Universidad española vive de espaldas a la investigación de otras regiones del mundo. Si a este permanente desinterés por lo de fuera se añade la fascinación por lo local y se suman sus efectos al particularismo extremo que está cayendo como un manto de hierro sobre nuestras universidades, se acabará por

³⁸ Bourde, Guy y Martín, Hervé (1992): *Las escuelas históricas*, Madrid, Akal, capítulo “La duda acerca de la historia”, pp. 233-248.

³⁹ Pasamar, G. (1988): “La operatividad de las categorías historiográficas: ¿un problema epistemológico o histórico? En *Arbor*, abril, p. 68.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Viñao, Antonio (1997): “De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador) en Gabriel, Narciso de y Viñao, Antonio: *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, pp.15-50.

⁴² Santos Julia en *El País*, 31.10.1986, citado Ruiz Torres, P.: “Microhistoria e historia local” en *L’espai viscut*. Valencia: Diputació de València, p. 74.

³³ Stone, Lawrence (1986): “El resurgimiento de la narrativa: Reflexiones acerca de una nueva y vieja historia”, en *El pasado y el presente*, México, F.C.E. p. 95. (El artículo fue originalmente publicado en 1979).

³⁴ Certeau, Michel de (1978): “La operación histórica”, en Le Goff, Jacques y Nora, Pierre: *Hacer Historia*, Barcelona, Laia, p. 15. (Primera edición en francés de 1974).

³⁵ Veyne, Paul (1971): *Comment on écrit l’histoire*, Paris, Éditions du Seuil, p. 10.

³⁶ Stone, Lawrence (1986): *op. cit.*, p. 95.

³⁷ White, Hayden (1992): *Metahistoria. la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, F.C.E., p. 13. (primera edición en inglés de 1973).

trazar como ideal del historiador un camino que va desde la cuna a la tumba: aquí nació, aquí estudié y aquí investigo porque aquí me publican, aquí me muero. Porque al final, con tanto localismo y tanto particularismo extremo, tanto proteccionismo oficial y tanto particularismo universitario, cada cual habrá recuperado su identidad, pero sólo un segundo antes de percibir lo irremediable de la asfixia”.

Aunque cercano, también puede que sea una caricatura. Sin embargo creo que retrata a muchos colegas historiadores que practican esa forma de hacer historia. No queremos insistir sobre los planteamientos historiográficos, o la existencia de paradigmas en esta disciplina, las teorías de la historia o el más sustancial sobre el objeto y sujeto de la historia. Aspectos todos ellos que poseen una tradición ya asentada dentro del campo de la filosofía de la historia y sobre el cual existe abundante bibliografía, más bien nos interesa resaltar la función de la historia, pues de todo cuanto estamos comentando, se infiere otro aspecto que ha permanecido latente a lo largo de lo que hemos estado comentando. Nos referimos a la función social de la historia y al papel que ocupan los historiadores, pues como señala Rama “la Historia es el quehacer de los historiadores”⁴³. También Châtelet insiste en esta cuestión fundamental: “El verdadero problema de la historia no es tanto el de su carácter científico cuanto el de su función social y política”⁴⁴.

En este nivel de análisis, poco importan las características del conocimiento histórico, las concepciones sobre lo que sea o no hecho histórico, la objetividad del historiador, la estructuración de la narración histórica, o el que se trate de una ciencia nomotética o ideográfica; la interacción entre el historiador y los hechos; los métodos o técnicas de investigación, etc. La cuestión que sostiene la función social de la historia reside en el principio por el cual el presente es explicable por el pasado, pues la conciencia histórica parte del presente hacia el pasado. Función social que atañe no sólo a la existencia del discurso histórico, sino a la actividad de los historiadores, de aquí la insistencia en este tema por parte de tantos historiadores, que pretenden o bien preservar la función social del historiador o bien comprometerla con la situación política y social. Por ello es importante que “el historiador comprenda que, sea cual sea el objeto que le atraiga, por razones que sólo a él afectan, entra en un combate ideológico, que los conocimientos que elabora están allí presentes y aportando su propio peso, y que la erudición y la especialización no po-

drían tomarse por coartadas de neutralidad”⁴⁵. Entre estos dos polos, el del discurso histórico y el de la tarea del historiador, se sitúa la función social de la historia. Mientras el presente busca legitimarse a través del pasado, al historiador le cabe la labor de hacer inteligible ese pasado.

En definitiva, a la luz del proceso historiográfico seguido, la historia se ha convertido no sólo en tarea de los historiadores, sino en parte importante de los procesos de legitimación que son necesarios para comprender el pasado de una sociedad. Aunque también hay que reconocer la existencia de un mercado que se ha establecido alrededor de la historia como producto de consumo, en el cual se mueven los historiadores, las editoriales, el público, las revistas, los congresos, las películas de corte histórico, las colecciones de historia, etc. y que está regidos por las leyes de la oferta y la demanda⁴⁶.

El hecho de que en las últimas décadas se haya pasado de una historia-relato a una historia social-estructural y de aquí a una historia narrativa con los adecuados planteamientos teóricos y metodológicos puede explicarse como la consecuencia de un proceso histórico aparentemente pendular. La explicación de este proceso, ¿Hay que buscarla en una progresión dentro del saber histórico hacia cotas de mayor científicidad? ¿Por necesidades de un público lector? ¿Por conveniencias editoriales? ¿Por la adquisición de nuevos compromisos de los historiadores? Es posible que muchas de estas preguntas sean contestadas afirmativamente, pero no hemos de dejar de reconocer que las sociedades y la posición de clase que en ella ocupan los historiadores, así como los procesos de legitimación por parte de ciertos poderes establecidos, determinan o favorecen unos tipos de historia que, en la medida de lo posible, no entren en conflicto con las ideologías en las cuales se sustentan. Lo que tratamos de decir es que la historia no sólo sirve para explicarnos el pasado, sino también y fundamentalmente el presente. Situado en este campo de entendimiento, con respecto a la función social de la historia, comparto la posición de Momigliano, con relación a que “l’histoire doit rester, même, à l’ère de l’éducation de masse, ce qu’elle était quand on l’écrivait pour un nombre limité de lecteurs adultes: à savoir, l’information sur notre passé”⁴⁷. Esta información según entiende este autor debe estar fundamentada en las fuentes.

La labor del historiador, como intelectual que trabaja con un material de tales características, entiendo debe ir encaminada a desvelar estas evidencias del discurso histórico, intentando ofrecer herramientas con las

⁴⁵ Ibidem, p. 216.

⁴⁶ Thuillier, G. y Tulard, J. (1994): *Le marché de l’histoire*, Paris, P.U.F.

⁴⁷ Momigliano, G. (1983): “L’Histoire à l’âge des ideologies” en *Le Debat*, n° 23, p. 146.

⁴³ Rama, Carlos M. (1981): *La historiografía como conciencia histórica*, Barcelona, Montesinos, p. 7.

⁴⁴ Chatelet, François. (1980): *Historia de la Filosofía*, Madrid, Espasa Calpe. op. cit., p. 189.

que la construcción de la historia no sea sustraída por quienes están legitimados socialmente para hablar de ella, puesto que no podemos negar a nadie el derecho a explicarse su pasado. Posiblemente estas evidencias no tendrán mucho que ver con la labor que reclama Gordon Childe: "al historiador toca revelar la existencia de un orden en el proceso de la historia humana"⁴⁸. Posiblemente tenga tampoco que ver con la idea de progreso como después de Kant tantos han creído, pues ya sabemos que no hay discurso más opuesto a la Historia que el de la Utopía. Y tal vez tampoco esté relacionada la función que propongo, con la bienintencionada opinión de Handlin: "la utilidad de la historia está en su capacidad de acercarnos al enfoque de la verdad. La vocación del historiador es de que funcione este mínimo artículo de fe: la verdad es absoluta; tan absoluta como el mundo es real"⁴⁹.

Límites y posibilidades de una historia autonómica de la educación

De la misma manera que no existe una razón epistemológica que fundamente la división entre historia general e historia local, lo mismo podemos afirmar con respecto a la historia de la educación general o local. El estudio de fenómenos educativos en el ámbito de lo local tiene las mismas características que cualquier otro tipo de historia, con la única salvedad de que lo local otorga al historiador mayores garantías de control, al trabajar en un ámbito más cercano.

No obstante, el uso de esta metáfora de la lupa, para alejarse o acercarse a un espacio geográfico determinado, nos obliga a diferenciar estos espacios no tanto desde las características propias de las determinaciones geográficas, sino de la división política de un territorio, que obedece por otra parte a la evolución histórica. De manera que la actual división territorial del Estado español, además de recoger una evolución histórica de antiguos reinos, de la división en provincias en el siglo XIX, etc. ha incorporado una nueva unidad territorial, como es la de las comunidades autónomas, cuyo marco es la Constitución de 1978. No es lo mismo hablar de España en el siglo XIX que de los diferentes reinos de la Edad Media, a pesar de que una visión identitaria de España, elaborada por el nacionalismo español desde el siglo XIX incorpore esas situaciones históricas como unos antecedentes de la construcción de España como nación. A pesar de ello, la referencia a lo local parece un buen indicador de permanencia, que debe conjugarse con las divisiones políticas del territorio.

Desde esta perspectiva, lo local sería el punto de partida para

entender otros espacios posibles, siendo la unidad más pequeña sobre la cual podríamos ir añadiendo otras formas de ampliación del territorio, sea lo regional, lo provincial, lo autonómico o lo estatal. Consecuentemente, lo local parece no reclamar contextos superiores para ofrecer todas sus posibilidades como unidad de estudio. En cambio, las otras formas de acotación del territorio estarían más sujetas a elementos que la limiten, o que al menos demanda que se expliquen las variables de tipo cultural, político o social que justifique la elección de dichos espacios.

La raíz política de las historias autonómicas de la educación

Por lo tanto, con respecto a la historia de la educación, podemos partir de un presupuesto inicial: las historias de la educación que remiten a un espacio más allá de lo local precisan de cierta justificación política, administrativa, cultural, lingüística, que se plasma en la referencia a un territorio. Quiero decir, que una historia de la educación en un pueblo determinado, o incluso de una región no parece reclamar una atención mayor por parte del historiador que aquella que justifique su calidad científica, erudita o curiosa. En cambio, cuando esa historia de la educación, se expresa en una categoría territorial, con características diferenciadas con respecto a la lengua o a la cultura, la cuestión debe matizarse mucho más, pues es el elemento explicativo de esa categoría territorial se encuentra unido a otros que, en general, son características constitutivas de la construcción de la identidad. Podemos señalar que en las historias generales de la educación, referentes a un país se da por supuesto la existencia de una característica territorial, lingüística, cultural, etc. que la definen. Aunque también ocurre que podemos hablar de una historia general de la educación en España y también en Hispanoamérica o, a veces, historia general de la educación europea, sobrepasando límites nacionales, por entender que ese determinado conjunto de países comparten una serie de rasgos comunes. Todas estas cuestiones, la mayoría de las veces, se dan de manera implícita, sobre todo cuando el marco de referencia es el Estado-nación, pero en cambio cuando se habla en términos de identidad sobre una nación sin Estado, los historiadores se ven impelidos a tener que hacer explícito los elementos que constituyen ese elección.

A estas alturas, resulta obvio que nos estamos refiriendo, no únicamente a las diferentes maneras de "hacer" historia, sino a los presupuestos ideológicos con los que parte el historiador o la historiadora. Así se puede "acusar" de historias particularistas, sin escaso interés histórico y "contaminadas", a aquellas historias realizadas por historiadores nacionalistas catalanes, por poner un caso, y en cambio, pasan como historias de interés general las que realizan historiadores o historiadoras

⁴⁸ Gordon Childe, Vere (1976): *Teoría de la Historia*, Buenos Aires, Pleyade, p. 14.

⁴⁹ Handlin, Oscar (1982): *La verdad en la historia*, México, F.C.E., p. 398.

españoles cuyo objetivo es contribuir a la construcción de España como nación. Pero es que además, en todo ello subyacen dos planteamientos típicos del nacionalismo, el que sigue la línea del romanticismo alemán o el que se sustenta en las teorías que dieron lugar a la revolución francesa, o de una forma más actual al nacionalismo constitucional. Estas posturas están bastante extendidas y han sido objeto de algún estudio importante⁵⁰.

En cuanto a la historia de la educación en un determinado Estado-nación, desde un planteamiento más centrado en la política educativa, unos de los elementos que mejor la define es la existencia de un sistema nacional de educación. Lo cual conlleva todos los elementos definidos por la existencia de una estructura de Estado, de manera que cuando estudiamos la educación de esos países, una referencia ineludible es el sistema educativo. Con lo cual ya determina una manera concreta de acercarse en un territorio conocido, denominémosle nación, país, región, etc. Es decir, la educación en naciones con Estado y la educación en naciones sin Estado. Todo ello, además de tener en cuenta los factores que inciden sobre los sistemas educativos: factores naturales: racial, lingüístico, geográficos y económicos; factores religiosos y factores seculares: humanismo, socialismo, nacionalismo y democracia⁵¹, teniendo en cuenta que el elemento clave para diferenciar los sistemas educativos es, según Hans, el carácter nacional, con lo cual un sistema educativo se conformará de forma más coherente si hay unidad de raza, unidad de religión, unidad de lengua, territorio compacto y soberanía política. Por lo tanto, la historiografía desarrollada a partir de estos planteamientos tiene indudablemente un punto de partida político y es ahí donde se sitúa la raíz del problema. De manera, que no es lo mismo tratar la historia de la infancia en un territorio determinado, que partir de un determinado espacio geográfico para referirse a las instituciones educativas, a la administración o al sistema educativo.

Como es sabido dentro del ámbito de la política educativa, reconocer las características que configuran el sistema educativo, tantas veces llamado nacional, es elemental para poder constatar la existencia de ese sistema. Es decir, el establecimiento de una estructura administrativa jerárquica; la distribución territorial de competencias y la reserva de ciertas atribuciones de competencia en exclusiva del Estado⁵². El hecho de que

⁵⁰ García Cárcel, Ricardo (2004): *La construcción de las Historias de España*. Madrid, Marcial Pons.

⁵¹ Hans, Nicholas (1949): *Educación Comparada*. Madrid, Herder.

⁵² Viñao, Antonio (1994): "Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España" en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 4. Biblioteca digital de la OEI. Edición electrónica; Viñao, Antonio (2000): *Sistemas educativos, culturas populares y reformas*, Madrid, Morata.

hayamos insistido en esta forma de acercarnos a la historia de la educación desde la perspectiva de los elementos políticos que subyacen en la construcción del sistema educativo, debe resaltarse en contra de otras posibles aproximaciones a la historia de la educación en términos generales (alfabetización, infancia, cultura escolar, etc.) pues se debe a que la problematización, en general, se suele hacer con respecto a la existencia de otros tipos de historia denominadas locales, regionales y, en menor medida, nacionales para el caso español. De ahí que, incluso si aceptásemos cierta jerarquía en las diversas de hacer historia con referencia al territorio, tendríamos que jugar a diferentes niveles de espacios geográficos. El problema que se trata de resolver es cómo explicar fenómenos educativos desde una perspectiva que conjugue lo local, con lo regional y lo nacional.

Unas cuantas cuestiones nos pueden ayudar a aclarar las relaciones entre estos diversos tipos de entender la historia. ¿Debe establecerse alguna jerarquía entre las posibles historias locales? La pregunta así planteada puede crear más de una suspicacia, sobre todo cuando sabemos que el establecer jerarquías supone también crear diferencias; y si existen diferencias, habrá que pensarse que es posible que también se piense en términos de orden y de prioridad. Es decir, en primer lugar está la historia general y después la retahíla de las historias "etcétera". Ahora, si dejamos esta cuestión al margen y nos la planteamos en términos de legitimidades ¿Quién tiene que decir que una historia es más legítima que la otra? ¿O que determinadas historias locales o regionales tienen escaso valor porque tienen que cumplir aquello que no les exigimos a las historias nacionales? ¿Qué régimen de subordinación tienen que tener los diferentes tipos de historia con respecto a otras? Muchas de estas cuestiones pretenden contestarse implícitamente por quienes, apoyándose en supuestos principios epistemológicos, nos señalan que la historia local de la educación, para reconocerse como tal, debe tener tales o cuales características. En todo caso la única cuestión a dilucidar es el tamaño de la lupa con la que el historiador o la historiadora se acerca a su objeto de estudio. Y en este sentido, si que es posible repensar la división del territorio elegido, como único elemento espacial para que el acotamiento local responda a la dinámica del proceso histórico y de las relaciones sociales implicadas, que se pretenda investigar. Desde la perspectiva del sistema educativo y sus repercusiones dentro de la política educativa podrían reconocerse cuatro tipos de historia: la local, la regional, la nacional y la autonómica:

- La historia local podría corresponder al ámbito de actividades dentro de un municipio y donde podrían incluirse el estudio de las instituciones locales, las políticas municipales, los procesos más cercanos a la cotidianidad, etc.
- En la historia regional se podría incluir los fenómenos dentro del

ámbito de la provincia, también con temáticas más amplias. Desde el punto de vista institucional, por ejemplo, el estudio de las escuelas normales, los institutos de secundaria, relaciones entre diversas zonas de la propia región, políticas provinciales y regionales, etc.

- Finalmente en la historia nacional se incluiría lo que actualmente entendemos por el Estado-nación y por lo tanto correspondería al estudio del sistema educativo en todas sus dimensiones, la política y administraciones educativas y las repercusiones en las políticas locales, regionales, etc.
- Entre estos dos últimos ámbitos es donde podríamos encontrar alguna dificultad de nomenclatura. Me refiero a las historias de la educación que abarcan un territorio más amplio que la propia región y que en la actualidad, debido a la estructura territorial de España posibilita que hablemos de las autonomías. De manera que podrían escribirse 17 historias autonómicas de la educación en función de cada una de ellas.

Sin duda este tipo de historias es el que más suspicacias plantea para quienes quieren preservar la unidad de una historia nacional, pero ¿acaso es posible hablar de las historias autonómicas, sin referirse al marco nacional? Se intenta ofrecer una imagen distorsionada, no porque sea o no legítimo hacer este tipo de historias, sino porque, según algunos, puede dar lugar a una descolocación con respecto a las historias nacionales. Se entendería que son válidas si no pierden su lugar en el marco nacional. Por otra parte, a veces nos referimos a las historias autonómicas como historias locales, devaluando así su significación, cuando en realidad este tipo de historias encuentran su base en la actual división territorial de España, además de su propia evolución histórica. El triunfo de este tipo de historia obedece más a una situación coyuntural que ya dura más de 25 años que a un interés científico previamente demostrado, como podría ser el caso de Cataluña, y en menor medida del País Vasco y Galicia. Los casos de Madrid, o Murcia, por ejemplo, al ser uniprovinciales encontrarían difícil encaje entre la historia regional y autonómica. Además tendríamos que añadir que algunas de estas historias tienen una vocación identitaria de carácter nacional.

Tenemos que reconocer en este momento que quienes nos dedicamos a la historia de la educación somos conscientes de la función esencial de la historia y del valor de su enseñanza. La supuesta pérdida de la función educativa de la historia de España, a partir de las transferencias educativas a las diferentes autonomías, como sabemos ha sido un tema clave que ha traspasado el mero interés académico para plantearse en términos políticos. Como se pregunta Gonzalo Pasamar “¿Qué ha cambiado recientemente para que ciertos historiadores consideren que la Historia de España está

amenaza?”⁵³. Pues, como se contesta este mismo autor: que ha aumentado la nómina de autores de Historias de España que “reivindican la identidad española (abarcando) a autores de centro e incluso de izquierdas”. En un panorama plural de diferentes obras, algunas de éxito editorial, reivindican lo que tiene de común la historia de España, la tolerancia, la diversidad, la multicultural, o la continuidad de una identidad española, desde épocas remotas.

En nuestro ámbito lo que parece ocasionar más problemas, sean reales o ficticios, es la existencia de las historias autonómicas de la educación. La elección de esta denominación obedece, tanto a tener presente las condiciones que posibilitaron este tipo de historias a partir de un determinado momento, como a posibilitar que una nueva realidad histórica encuentre sus posibilidades explicativas en el pasado. Como sabemos, la historia también es una explicación sobre el presente. Este fenómeno no es característico de la historia de la educación, pues obedece a una nueva forma de construcción de la identidad, como señala Gonzalo Pasamar, quien resalta que estas historias “de carácter nacionalista o autonómico constituyen un dominio que ha añadido una mayor complejidad, al tiempo que cierta confusión, al género de las Historias de España en las últimas décadas, si bien es justo reconocerlo que lo ha enriquecido”⁵⁴.

Propuestas para una historia autonómica/regional/local de la educación

Desde esta perspectiva que estamos siguiendo, podemos compartir las ideas expresadas por Gonzalez-Agàpito sobre la historia de la educación pluricultural⁵⁵ o las de Gabriel, con respecto a las tres funciones que deben cumplir una historia de la educación de carácter regional: “Reconstruir e y recrear el pasado educativo de la comunidad de que se trate, en lo que tiene de peculiar como en lo que tienen de común con el resto de las realidades hispánicas; contribuir a la construcción de la historia de la educación en el conjunto del Estado y promover el avance de conocimiento histórico-educativo en general”⁵⁶. Los ejemplos que se pueden aportar en cada una de las tres funciones son numerosos y muestran hasta qué punto la comunidad discursiva en historia de la educación en España está

⁵³ Pasamar, G. (2004): “Las “Historias de España” a lo largo del siglo XX: Las transformaciones de un género clásico” en García Cárcel, Ricardo: *Op. cit.*, p.372.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 364.

⁵⁵ Gonzalez-Agàpito, Josep (1999-2000): “La construcció d’una història de l’educació espanyola: Apuntes per a un debat. *Educació i Història*, nº 4, 86-101.

⁵⁶ Gabriel, Narciso de (2005): *Op. cit.* en prensa.

cohesionada y comparte una forma común de hacer historia. En cuanto a los requisitos deseables para la investigación en historia regional o local de la educación, Ferraz señala cuatro ejes: la genealogía, el pluricentrismo, la comparación y la síntesis social⁵⁷, a fin de crear una historia más elaborada intelectualmente y más comprometida socialmente.

Legados a este punto, parece exigible algún tipo de explicación sobre la postura que intento poner sobre la mesa, me remito a lo ya expresado en otra ocasión⁵⁸ sobre alguna propuesta relativa a las historias de la educación de este tipo, planteando dos formas de entenderla, por supuesto según la lupa que utilicemos:

1.- Partir del marco autonómico, tenga o no señas de identidad elaboradas bien sea desde el nacionalismo o regionalismo cultural, bien desde la reivindicación del nacionalismo político. En este caso los marcos posibles pueden ser los marcos administrativos actuales. Por lo tanto, parecería legítimo plantearse las historias de las diferentes comunidades autónomas. No obstante, tendríamos que hacer alguna matización cuando nos referimos a las historias nacionales –reivindicada por las denominadas comunidades históricas- pues si bien es cierto que la existencia de un Estado nacional es un límite incuestionable para comprender las políticas educativas, la organización y administración educativas y, en definitiva, el propio sistema educativo. También es cierto que existen ciertos fenómenos educativos, por ejemplo, las ikastolas en Euskal Herria que rompe con los límites territoriales de un Estado y que responden a un planteamiento distinto y alternativo a los sistemas educativos nacionales francés y español. Hay otras realidades educativas que no encajan en ese mismo corsé, que es necesario percatarse de que la realidad es más compleja, más calidoscópica, que existen tensiones y resistencias; que se trata en definitiva de relaciones de poder y de control. Desde el punto de vista historiográfico existe un planteamiento básico: estudiar la historia con las claves propias del territorio objeto de estudio –sea Cataluña, Euskal Herria, Galicia, etc.- y sus elementos constitutivos de lengua, cultura, leyes propias, tradiciones, etc. siguiendo el clásico planteamiento del nacionalismo romántico, o por el contrario se estudian esos territorios como parte de un Estado constitucional del cual forman parte. No obstante, tanto en un caso como en otro, no se puede ignorar la evolución y las interrelaciones que han permitido llegar a la situación actual.

2.- Partir del marco del Estado, en cuyo supuesto, se intentaría anotar que el motor de la historia es la política del Estado. Desde este enfoque, las

historias de este locales, regionales o autonómicas se presentan como espacios donde contrastar la repercusión de las políticas de Estado. Sin embargo, cada vez es más frecuente encontrar posturas que reclaman el estudio de estas historias teniendo en consideración marcos explicativos más amplios, sean geográficos o temáticos, siguiendo postulados ya clásicos en la historiografía occidental. De esta manera se intenta lograr una síntesis que permita comparaciones entre fenómenos histórico-educativos similares. En el campo de las historias “locales” el marco de referencia es el español, pero también el europeo y... en la lejanía, el mundial. Se trata de un tipo de historia que podríamos denominar “historia–matrushka” –las famosas muñecas rusas introducidas unas en el seno de las otras y que resultan copia exacta de la anterior-. Es decir, distinguir en cada una de ellas los mismos rasgos que en sus compañeras de diferente tamaño. ¿Qué cabe esperar de este tipo de historias? Pues lo mismo, pero repetido. La pregunta siguiente es si resulta productivo desde el punto de vista intelectual este tipo de planteamiento, pues aunque pueden existir ciertos rasgos propios y característicos en fenómenos similares, también es cierto que hay que profundizar en cada caso para poder distinguir lo nuevo, lo discontinuo, lo diferente en procesos y fenómenos aparentemente similares, pero también lo mismo, lo continuo, las tradiciones ya establecidas.

En este sentido, el intento de acercarse a la construcción del sistema educativo español a partir de las aportaciones del País Vasco y Cataluña, desde la perspectiva nacionalista, ha sido objeto de algún trabajo⁵⁹. En este trabajo hemos intentado mostrar hasta qué punto es interesante tener presente el conjunto tanto del Estado como de las naciones históricas, sobre todo en el siglo XX, pues muestran que la construcción del sistema educativo es un proceso de larga duración que ha tenido que ir estructurándose, no tanto por la voluntad central del propio sistema, sino debido a las relaciones dinámicas que se han establecido entre estas nacionalidades y sus propuestas nacionalistas. Las demandas por parte de éstos en el ámbito del respeto a la lengua y la cultura propias, han posibilitado que, en la actualidad, no podamos entender el sistema educativo español sin la fuerte presión de comunidades como las del País Vasco, Cataluña o Galicia y que, finalmente, se han extendido al resto de las comunidades autonómicas. Si la educación es cuestión de poder –como nos recordaba Gil de Zarate- también tendremos que decir que la educación es cuestión de resistencia y búsqueda de formas que permitan el reconocimiento de realidades históricas que escapan a la uniformidad del

⁵⁷ Ferraz, Manuel (2005): *Op. cit.* en prensa
⁵⁸ Dávila, Paulí (Coord.) (2004): “Introducción” en *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp.11-18
⁵⁹ Dávila, Paulí (Coord.) (2004): “Nacionalismos y políticas educativas durante el siglo XX: de la centralización a la descentralización” en *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp.19-89

sistema educativo. El caso español es el mejor ejemplo para mostrar este tipo de relaciones entre poder y control y también entre poder y resistencia, pues allí donde hay resistencia hay poder. Y en muchos casos a lo largo de la historia de la educación española se aprecia la resistencia a políticas impositivas del Estado. Hacer la historia de esas resistencias, es hacer la historia del poder de presión de un sistema educativo determinado y las relaciones dinámicas entra las diversas políticas educativas.

2.- LA COMUNIDAD DISCURSIVA SOBRE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

El planteamiento que quisiera hacer ahora, aunque sea apuntando algunas cuestiones por todos conocida, se refiere a una afirmación que puede ser ampliamente compartida. Se trata de hacer patente una realidad dentro del panorama de la historia de la educación, referente a la existencia de una comunidad discursiva que comparte unas premisas básicas y que está ayudando a construir una historia de la educación española en la cual, los historiadores e historiadoras de la educación nos identificamos, con todos los matices que queramos añadirle. Creo que el nivel de tolerancia y de respeto por el trabajo de cada uno de nosotros es más que aceptable y demuestra una madurez y fortaleza de nuestra disciplina. Sin duda el nivel científico alcanzado es el mejor indicador de que se ha fraguado una comunidad discursiva que permite diferentes enfoques y que, lejos de fracturar, una disciplina ya establecida esta contribuyendo a enriquecerla y a matizar muchos aspectos que compartimos.

Desde esta perspectiva, me voy a referir someramente y sin aspiraciones de exhaustividad, a unos cuantos ámbitos que podrían aportarnos datos sobre esa comunidad discursiva que se muestra en la producción historiográfica a diversos niveles: en la bibliografía general, en los coloquios de historia de la educación y en la Revista interuniversitaria de Historia de la Educación. También tendíamos que añadir la producción de tesis doctorales, además de los proyectos de investigación o las líneas de investigación presentes en los departamentos universitarios, asuntos que no he trabajado de momento. Se trata de hacer una pequeña cata, posiblemente sin demasiado rigor científico, para constatar la presencia de temas relacionados con las historias autonómicas, la historia regional o la historia local. Las cuestiones terminológicas, aun siendo importante, en nuestro caso, ya sabemos a qué me nos referimos en cada una de ellas.

En primer lugar, es necesario tener presente las transformaciones que ha sufrido nuestra disciplina en las últimas décadas, gracias a factores externos que han configurado el nacimiento de un grupo de historiadores e historiadoras de la educación, que participan de esa comunidad discursiva a

la que hacía referencia. Factores externos que tienen que ver con los cambios producidos en la reciente historia de España, y también en las universidades españolas y la nueva configuración de los saberes. La evolución de generaciones de historiadores e historiadoras también es otro elemento a tener en cuenta a la hora de dar cuenta de la situación a actual de nuestra disciplina.

De la existencia de una comunidad discursiva sobre la historia de la educación en España

Es cierto que la producción historiográfica en estas últimas décadas supera de en número y calidad, a cualquier época precedente, aunque quedan tareas pendientes. En un texto que todos conocemos⁶⁰ al referirse a los criterios utilizados para estructurar la obra se decía lo siguiente:

“Aún aceptando la necesidad de realizar aproximaciones microscópicas para llevar a cabo determinados análisis, hemos intentado superar los ámbitos excesivamente particulares, con la intención de contribuir a la construcción de una historia de la educación española, de carácter comprensivo y de perspectiva amplia. Tras una década de expansión de estudios históricos regionales y/o locales, parece llegada la hora de combinar dicho enfoque con otro más amplio, capaz de permitir la construcción de síntesis y la comparación interna y externa. Y este volumen se inserta decididamente en esa perspectiva, ofreciendo una herramienta historiográfica a los investigadores”.

A lo largo de toda la obra es cierto que se aprecia esa sensibilidad hacia lo escrito sobre las diversas autonomías, lo cual enaltece la obra, pero también hemos de señalar que en pocas ocasiones nos hemos puesto como tarea hacer ese tipo de historia comprensiva que nos permita integrar todas las aportaciones de historia local, regional o autonómica en una visión de conjunto. De manera, que aunque hemos adelantado en este aspecto, todavía no tenemos en nuestra manos una obra que permita una visión de conjunto donde se plasmen esa diversidad de estudios. Por lo tanto, la tarea continúa pendiente. Para la constitución de este tipo de historia se hace necesario partir de una posición comparada para ver los elementos distintos o propios de las diferentes aportaciones. Es justo preguntarse también si es necesaria y para qué el llegar a este tipo de historia de la educación española, pues posiblemente sea más productivo tenerla presente como un horizonte deseable más que como una realidad tangible.

⁶⁰ Gereña, Jean-Louis, Ruiz Berrio, Julio y Tiana. Alejandro (1994): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid, CIDE, p. 12-13.

Cabe plantearse si es necesario llegar también a ese horizonte óptimo, o todavía no están puestas las bases para esa aproximación a una historia de la educación, plural y basada en la diversidad y multiculturalidad, que parece reclamarse desde otros ámbitos. La producción historiográfica durante este periodo ha sido fecunda, ofreciéndose un panorama amplio de textos importantes que están constituyendo un corpus bibliográfico con el cual soportar tanto la docencia universitaria, como el desarrollo de la investigación. No obstante, parece mantenerse una postura expectativa que posiblemente pueda desembocar en una Historia de la Educación en España que de cuenta de las diversas aportaciones realizadas en este terreno.

No es mi propósito en este momento ni realizar una evaluación de lo que se ha escrito, y ni siquiera de ofrecer una nómina de obras que sustenta la evidencia por todos conocida: la existencia de una importante bibliografía de historias territoriales (locales, regionales o autonómicas y nacionales) que nos podrían permitir ofrecer síntesis de historia de la educación más cercanas a la realidad histórica. Por comunidades autónomas, a nadie se le escapa la existencia de una tradición ya consolidada de una producción bibliográfica significativa en Cataluña, Castilla y León, Andalucía, Madrid, País Vasco, Navarra, Canarias, etc. Existen, por otra parte una serie de temas suficientemente abordados y que prácticamente están cerrados, cuyo tratamiento conjunto podría ofrecer nuevas perspectivas. También hay que tener presente que muchas obras colectivas o personales se han abierto a esta nueva perspectiva, incluyendo en sus obras mención a la situación en otros ámbitos territoriales. Me refiero a las obras de Delgado, Escolano o Viñao⁶¹.

La pregunta que tenemos que plantearnos también es si puede la historia local contribuir a formación de una historia de la educación española y en qué medida lo hace. En definitiva, se trata de encontrar un espacio común entre los historiadores e historiadoras de la educación, donde sepamos encontrar unos puntos de referencia que permitan una reconstrucción de nuestra disciplina. Creo que es legítimo el planteamiento de historias autonómicas, que tendrán el carácter nacional, en aquellas comunidades que puedan construir esa identidad, y que en nada obstruyen la construcción de una historia nacional de la educación en España.

⁶¹ Delgado, Buenaventura (1992-94): *Historia de la educación en España y América*. Madrid, Morata (3 vol.); Escolano, Agustín (Dir.) (1992): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Escolano, Agustín (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva; Viñao, Antonio (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons.

A estas alturas de la producción científica en historia de la educación, a nadie se le ocurre elaborar una historia autonómica, sea regional o nacional, ignorando las relaciones educativas, las repercusiones, las resistencias, etc. entre las políticas autonómicas, regionales o provinciales, con el marco general del Estado. Incluso ya encontramos matices y apreciaciones a la hora de hablar de esta propias historias autonómicas, pues, por ejemplo, no es lo mismo la Historia de la Educación en Euskal Herria, o la Historia de la educación vasca, o la Historia de la Educación en el País Vasco, o la Historia de la Educación en la Comunidad Autónoma Vasca. Creo que estos tipos de historia nos remiten a significados distintos. La opción por elegir un tipo de historia determinada en función de una concepción territorial es una opción ideológica del historiador. En algunos casos se toma el objeto de estudio como un sujeto histórico, es decir determinado territorio, mientras que en otros se trata de estudiar el fenómeno educativo en un territorio, de forma que se tienen en cuenta los procesos educativos, independientemente de la cadena de dependencias que tenga de otros fenómenos externos.

También es necesario referirse a un tema que, en algunas ocasiones, está latente y que forma parte de nuestra discusión sobre este tipo de cuestiones. Me refiero a los supuestos peligros que acecharían a nuestra disciplina, en caso de no encontrar un marco de referencia más general. Estos peligros se plasman en un cierto temor a la posible balcanización de la historia de la educación, que en la mayoría de las veces consiste en una especie de desgarramiento de la historia de la educación española, seccionando aquellas partes que hasta ahora figuraban como unidas. De esta manera se intenta construir una nueva historia autonómica alimentada de retazos de diversa procedencia. Podemos encontrar un ejemplo esa tendencia, que consiste en hacer figurar como pedagogos vascos, castellanos o catalanes, a personajes cuya única relación con esas identidades es el lugar de nacimiento, aunque toda su actividad se haya desarrollado en otro lugar. Creo que este tipo de operar en historia de la educación es escasamente productivo y que, si bien puede sustentar un programa de historia de la educación particular, tiene una escasa aportación al conociendo científico, por muy legítima que sea esa forma de hacer historia. Por lo tanto, creo que debe primar una postura de rigor científico ante planteamientos de este tipo.

Por poner un ejemplo de mi propia forma de trabajar, distanciándome de este planteamiento, me referiré a cómo me planteé la investigación sobre las escuelas de artes y oficios en el País Vasco, hace ya unos años. El objetivo de partida no era explicar la especificidad del País Vasco en la creación de este tipo de instituciones, sino cómo en un proceso de modernización (característico de la época en Europa y España) y debido

a intereses económicos y sociales, las instituciones provinciales (debido a sus atribuciones económicas, inexistentes en otras diputaciones españolas) y locales recurrieron a crear estos centros desconocidos por la legislación española, al menos en el sentido que se produjeron en el País Vasco. Por lo tanto, es evidente que estaba construyendo una historia de la educación en el País Vasco, pero sin embargo indirectamente estaba poniendo de manifiesto que en el marco español esas instituciones eran desconocidas. De lo cual se deriva que, cuando queramos reconstruir la historia de la educación profesional en España tendremos que referirnos a estas escuelas que tienen características propias en el País Vasco, pero que sin embargo enriquecen la visión general, muchas veces ceñida a la legislación, o a experiencias singulares.

Otro caso similar lo podemos encontrar en las escuelas de barriada de Bizkaia o las escuelas rurales de Gipuzkoa, que aún tratándose de experiencias singulares, no solamente se estudian desde la perspectiva de modelos bilingües, sino de un proceso más amplio de alfabetización rural y que encuentra casos similares en Galicia y otras localidades. La línea de explicación de estos fenómenos es doble en el sentido de explicar el fenómeno de la alfabetización en comunidades bilingües y también la aportación de una visión diferente de la educación desde la propia comunidad. Ejemplos de este tipo son los que considero deberían prevalecer para encontrar un lugar común en historia de la educación. En el sentido de que se enriquece la historia autónoma, pero también contribuye a ofrecer una visión diversa y pluricultural de la educación en España.

Los Coloquios de Historia de la Educación

Otro de los ámbitos que hemos señalado sobre la presencia de la historia local, es el referente a los coloquios de Historia de la Educación. Queremos apuntar algunas cuestiones, que quedan esbozadas para poder observar hasta qué punto este tipo de historia ha tenido presencia en una de las actividades representativas y permanentes del quehacer de los historiadores e historiadoras de la educación. En la evolución de los coloquios se aprecia una disminución progresiva de comunicaciones relativas a la historia local, sobre todo a partir del de 1994 (Granada), con la excepción del Coloquio de Sevilla de 1988, debido a la temática del mismo (Latinoamérica). Del total de comunicaciones presentadas, se puede obtener una media de 66 comunicaciones por Coloquio a lo largo de estos 21 años, de los cuales el 39 por ciento corresponde a comunicaciones relativas a historias de la educación de ámbito local, regional o autonómico, es decir 310 comunicaciones.

En el total de estas comunicaciones, relativas a las historias

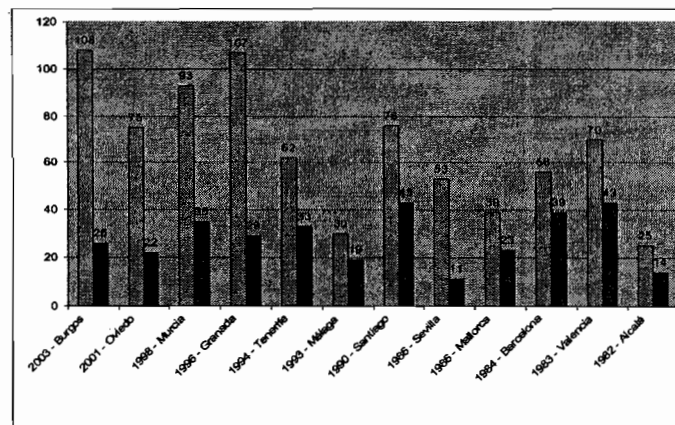
territoriales, hemos incluido también las relacionadas con el pensamiento educativo, que representan un total de 80 comunicaciones y un 25 por ciento del total de las 310. En el cómputo total de las comunicaciones, cuando nos refiramos a las historias territoriales, las hemos excluido, para no distorsionar las aportaciones de la historia local. Además muchas de las comunicaciones presentadas se refieren a pedagogos o políticos que trascienden el ámbito local. El caso, por ejemplo de Vives, ciertamente podría incluirse en la historia de la educación valenciana, pero la figura de este pedagogo trasciende el lugar de nacimiento; lo mismo ocurre con la mayoría de autores tratados, cuya obras no se vinculan necesariamente con el lugar de nacimiento.

También es de señalar con respecto a las temáticas que no es un buen índice para establecer el estado de la cuestión, o los intereses temáticos de las historias territoriales, pues el tema de los coloquios restringe bastante las posibilidades de aportar un tema distinto al del coloquio. Por lo tanto, los temas de los coloquios son una muestra del interés y estado de la cuestión de la comunidad de profesores e investigadores del área, pero no necesariamente de los intereses científicos de quienes presentan comunicaciones a dichos coloquios. Es cierto, por lo tanto, que los temas son una muestra de la evolución y necesidad de actualización, pero algunos coloquios han podido ser circunstanciales y por lo tanto no refleja necesariamente las inquietudes investigadoras de la comunidad discursiva. A continuación mostramos en el siguiente cuadro la presencia de este tipo de historias y su relación con el número total de comunicaciones presentadas a los diferentes coloquios.

Cuadro nº 1: Comunicaciones presentadas a los diversos coloquios de la SEDHE y la presencia de la Historia Regional

	Lugar de celebración	Tema del Coloquio	Comunic. presentadas	Historia Regional	%
1982	Alcalá de Henares	Las innovaciones educativas en la España del siglo XIX	25	14	56,0
1983	Valencia	Escolarización y sociedad en la España contemporánea	70	43	61,4
1984	Barcelona	Educación e Ilustración en España	56	39	69,6
1986	Ciutat de Mallorca	Iglesia y Educación en España: perspectiva histórica	39	23	58,9
1988	Sevilla	Historia de las relaciones educativas España y América	53	11	20,7

1990	Santiago de Compostela	Mujer y Educación en España, 1868-1975	76	43	56,5
1993	Málaga	Educación y Europeísmo. De Vives a Comenio	30	19	63,3
1994	Sta Cruz de Tenerife	Educación popular	62	33	53,2
1996	Granada	El currículum: Historia de una mediación social y cultural	107	29	27,1
1998	Murcia	La universidad en el s. XX (España e Iberoamérica)	93	35	37,6
2001	Oviedo	La acreditación de saberes y competencias.	75	22	29,3
2003	Burgos	Etnohistoria de la escuela	108	26	24,0
Total			794	310	39



Con respecto a las aportaciones en los diferentes coloquios, relativos a este tipo de historias territoriales, no hemos considerado las 80 sobre pensamiento pedagógico, con lo cual el total de comunicaciones se reduce a 230, representado un 28,9 por ciento.

Como sea que la mayoría de comunicaciones se refería al ámbito provincial, y local, y en menor medida al autonómico, podríamos haber optado por hacer una nómina de provincias más estudiadas, pero también y en aras a que algunas de ellas se referían al ámbito de la comunidad autónoma hemos optado por agruparlas en sus respectivas comunidades. Lo

cual nos arroja otro tipo de información interesante. Otro elemento que nos ha inclinado a agrupar las comunicaciones por comunidades autónomas es el hecho de que en la mayoría de universidades se imparten asignaturas relacionadas en mayor o menor grado con historias autonómicas de la educación.

Desde el punto de vista cuantitativo, la comunidad que más comunicaciones ha presentado es la de Andalucía (52: 22,6%), seguida de Castilla-León con 26, Galicia, Madrid, Comunidad Valenciana, Cataluña, Extremadura, Euskadi, Navarra, Aragón, Canarias, Asturias, Murcia, Baleares, Castilla-La Mancha y La Rioja. Cantabria es la única Comunidad junto con Ceuta y Melilla que no presentan comunicación alguna. Llama la atención Andalucía que con 52 comunicaciones dobla a Castilla y León que es la segunda.

Para el análisis de estos datos, es evidente que son necesarios parámetros externos que explican esta situación, desde la existencia de un mayor número de universidades en esas comunidades que ocupan los primeros puestos, hasta la existencia de grupos y profesores investigadores. No hemos realizado ningún análisis de las personas que presentan comunicaciones, ni la frecuencia con la que lo han hecho. Tan solo nos ha interesado constatar el número de comunicaciones relativas a las historias territoriales.

Dentro de cada una de las comunidades hemos analizado las comunicaciones con referencia al territorio analizado (es decir, si era local, regional, provincial o autonómico). Este análisis nos ha revelado un dato interesante: la mayoría de los trabajos presentados se refieren al ámbito provincial, bien porque se trate de una institución cuyo ámbito de actuación es la provincia, o bien porque por extensión se aplica a la provincia lo que realmente corresponde al ámbito de la capital. Esto último dato debe analizarse con más precisión para ser más exactos en esta última apreciación. Sea como sea, la tendencia es a señalar el ámbito provincial, cuando las comunicaciones no se refieren a casos explícitamente locales.

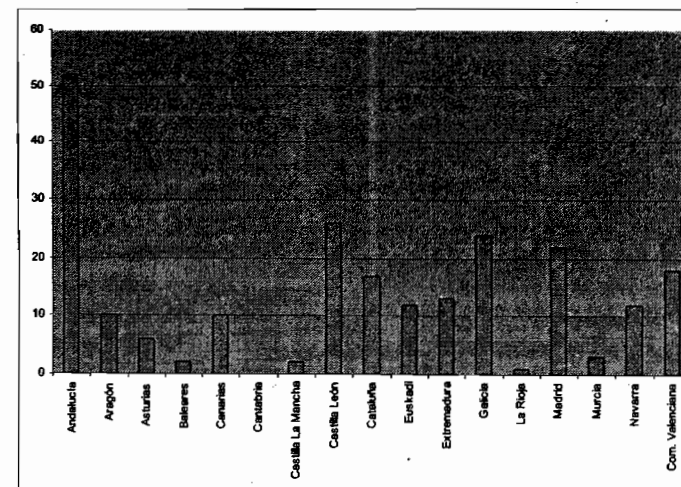
Otro dato que llama la atención es la frecuencia de comunicaciones relativas al ámbito autonómico. De manera que existen casos en los cuales casi es inexistente la referencia a la autonomía, región o nación. Así por ejemplo, Castilla y León no registra ninguna comunicación cuyo referente sea la autonomía, o Andalucía solo registra 3 comunicaciones de este tipo, frente al caso de Galicia con 9 comunicaciones, de un total de 24, o el País Vasco con 7 de 12, o Cataluña con 4 de un total de 17 y Valencia 3. El caso de las comunidades uniprovinciales este dato es irrelevante. Una primera lectura, si se quiere sesgada, muestra la existencia de historiadores e historiadoras de la educación poco proclives a estudiar la comunidad en

su conjunto, centrándose en el ámbito provincial. Las historias puramente locales son escasas con un total de 18 casos estudiados. En el siguiente cuadro pueden apreciarse estos porcentajes y su número de orden.

Con respecto a las temáticas tratadas por cada una de las autonomías no podemos extendernos, pues esta es sesgado por las propias temáticas de los coloquios. Así mismo, tampoco nos hemos detenido en los planteamientos metodológicos, pues ello supondría un análisis más pormenorizado de cada una de las comunicaciones.

Cuadro nº 2: Comunicaciones presentadas por Comunidades Autónomas en los diversos coloquios

	Comunicaciones presentadas	%	Ámbito autonómico/local	Orden
Pensamiento Pedagógico	80	25,8		1
Andalucía	52	22,6	3/2	2
Aragón	10	4,3	4/-	11
Asturias	6	2,6	unip	12
Baleares	2	0,8	unip	14
Canarias	10	4,3	5/2	10
Cantabria	-	-		-
C. La Mancha	2	0,8	-	14
C. y León	26	11,3	-/5	3
Cataluña	17	7,3	4/3	7
Euskadi	12	5,2	7/2	8
Extremadura	13	5,6	3/1	8
Galicia	24	10,4	9/1	4
La Rioja	1	0,4	unip	15
Madrid	22	9,5	unip	5
Murcia	3	1,3	unip	13
Navarra	12	5,2	unip	9
C. Valenciana	18	7,8	3/2	6
TOTAL	310-80=230			



La Revista interuniversitaria de Historia de la Educación

Por lo que respecta a la presencia de la historia local/regional/autonómica en la revista de Historia de la Educación, existe una primera aproximación en el trabajo de Escolano 1993 y 1997. El análisis que plantea lo hace desde una perspectiva crítica y a la vez constructiva, refiriéndose a una posible "balcanización" y también a las tareas necesarias para superar esta situación, sea a través de trabajos globales o comparados.

No es mi intención realizar un estudio de dicha situación, pues esperamos en fechas próximas el propio se lleve a cabo esta tarea, posiblemente con motivo de los 25 años de la Revista. No obstante, a grandes rasgos se aprecia la permanencia de ese tipo de estudios en las revistas comprendidas en el periodo no analizado por Escolano (1992-2001), correspondiente a ocho números publicados en este periodo. A la vista de los índices de dicha revista se aprecia que se han publicado 23 artículos sobre historia local, de un total de 146. Hemos excluido las introducciones a los números monográficos así como los correspondientes a documentación en información.

Por comunidades autónomas, Castilla y León registra 8 artículos, seguida de Andalucía y País Vasco con 3 cada una; Asturias, Cataluña y Murcia con 2; y Galicia, Aragón, Madrid y Navarra con 1. Se aprecia que en la mayoría de los casos las referencias a la comunidad considerada globalmente está más presente, incluso en el caso de Castilla y León (que en el caso de las comunicaciones a los coloquios no ocurre lo mismo).

Tareas pendientes y conclusiones

Además de cuanto llevamos dicho sobre la comunidad discursiva, con relación a la elaboración de una historia de la educación en España que recoja estas aportaciones de las diferentes historias locales, regionales o autonómicas desde una perspectiva plural, faltaría analizar con más detalle la importante bibliografía producida en los últimos años sobre temas muy diversos pero desde una perspectiva historiográfica renovadora, donde se demuestra una cierta percepción de la compleja realidad plural de España en sus aspectos, también educativos.

Así mismo falta una reflexión sobre el papel de las historias autonómicas en la docencia universitaria, pues la presencia de asignaturas bajo esa denominación está presente en muchos planes de estudio vigentes -bien sea con carácter obligatorio, bien optativos- en la universidad española⁶². No solo interesa conocer los programas, que fueron objeto del Seminario al que hemos hecho mención, sino el grado de satisfacción y pertinencia de los mismos. ¿Qué razones deben fundamentar la inclusión de este tipo de asignaturas en la formación de los profesionales de la educación? También es importante tener en cuenta que este tipo de materias favorecen el conocimiento histórico de las realidades educativas en contextos cercanos.

No es necesario recordar hasta qué punto puede cambiar la actitud de los alumnos y alumnas, cuando pasamos de la historia general a la historia local o autonómica, estando más dispuestos a trabajar en archivos y mostrando un grado de satisfacción mayor, al reconocer su historia más cercana, dicho esto sin pretensiones nacionalistas. Este tipo de disposición estimula el análisis histórico, favorece el manejo de fuentes primarias, permite el contacto con testimonios vivos a través de la historia oral, etc. Cuestiones importantes si queremos que nuestros alumnos y alumnas se familiaricen con las herramientas que se utilizan en el oficio de historiador de la educación, pues contribuye a que los estudiantes puedan conocer desde el interior los mecanismos que se ponen en juego en el trabajo de historiador. Conocer las marcas históricas, los sesgos ideológicos, los fundamentos epistemológicos, el recurso a las fuentes primarias y secundarias, etc. Todos estos planteamientos requieren una determinada didáctica de la historia, donde se insista más en los procedimientos, que en los contenidos, o valores, encaminados a una estrategia de investigación y

por supuesto también de enseñanza. Y, desde luego, también es un buen antídoto para cualquier tipo de ideologización nacionalista, más allá de la propia realidad educativa objeto de estudio.

Ante esta situación, y sin ánimo de dar solución a un problema con multitud de variables, el desvelar los mecanismos ideológicos en la transmisión de conocimientos, es una de las tareas más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata de convertir la historia en una especie de religión laica o de moral retrospectiva, de donde sacar "lecciones" para la práctica de la vida cotidiana, como pretendían los manuales de príncipes para el gobierno de las repúblicas. Por el contrario se trata de inscribir la historia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sabiendo que en dicho proceso intervienen elementos de carácter ideológico que actúan como sustrato de las opciones y de los modos de entender la historia.

Para concluir, quisiera señalar unas conclusiones sobre lo expuesto:

- Es importante hacer buenas historias de la educación, al margen de su referencia territorial, sea local, regional, autonómica o nacional.
- Existe una comunidad discursiva que participa de un proyecto común, no explícito, de construir una Historia de la Educación en España que recoge su realidad educativa plural, tanto en lo cultural, lo lingüístico como lo nacional.
- La historia local es la mejor manera de formar historiadores. El taller de los buenos historiadores está, en la mayoría de los casos, en la historia local.

⁶² Terrón, Aida y Gabriel, Narciso de (1998): "Informe sobre la situación de las materias histórico-educativas en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía Educación Social y Magisterio" en *la Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica. (X Coloquio de Historia de la Educación)*. Murcia, SEDHE. pp.710-719.

EL PATRIMONIO LOCAL COMO RECURSO PARA LA PRÁCTICA EN MATERIAS HISTÓRICO-EDUCATIVAS. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Francesca Comas Rubí
Universitat de les Illes Balears

Con la modesta pretensión de aportar algunos elementos a la reflexión, debate e intercambio de experiencias y sugerencias de tipo metodológico, y partiendo de mi experiencia –no muy dilatada aún– en docencia universitaria e investigación en el ámbito de la historia de la educación, intentaré exponer algunas propuestas didácticas con las que actualmente estoy trabajando en la asignatura *Història de l'educació catalana contemporània*, que se ofrece como obligatoria en los estudios de Pedagogía de mi universidad. Estas propuestas tienen un denominador común que no es en absoluto casual: el uso del patrimonio como recurso didáctico.

Los motivos, ventajas e inconvenientes que implica el uso de este recurso didáctico son diversos y complejos. Intentaré exponer los que a mi juicio son más determinantes. Pero antes creo conveniente apuntar algunas apreciaciones sobre el propio concepto de patrimonio.

¿Qué entendemos por patrimonio?

Las definiciones sobre patrimonio son diversas y, en ocasiones, polémicas. No obstante, no voy a profundizar, aquí, en cuestiones de definición terminológica, pues no es el objetivo de esta intervención. Sencillamente apuntaré algunas apreciaciones sobre lo que se entiende generalmente por patrimonio, su tipología y localización.

Tal vez la palabra “bien” o “bienes” sea la más utilizada para explicar el término patrimonio, pero estos bienes pueden ser muy variados, por lo que generalmente se tiende a hacer una clara distinción entre dos tipologías o realidades patrimoniales: el patrimonio natural o ambiental y el patrimonio cultural.

El patrimonio natural o ambiental lo constituye la variedad de paisajes que conforman la flora y fauna de un territorio. La UNESCO (*Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y*

natural, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París 1972, México 1982) lo define como aquellos monumentos naturales, formaciones geológicas, lugares y paisajes naturales, que tienen un valor relevante desde el punto de vista estético, científico y/o medioambiental.

El patrimonio cultural está formado por los bienes culturales que la historia le ha legado a una nación y por aquellos que en el presente se crean y a los que la sociedad les otorga una especial importancia histórica, científica, simbólica o estética. Es la herencia recibida de los antepasados, y que viene a ser el testimonio de su existencia, de su visión de mundo, de sus formas de vida y de su manera de ser, y es también el legado que se deja a las generaciones futuras. Dentro del llamado patrimonio cultural encontraríamos desde testimonios tangibles como objetos, materiales, indumentaria, imágenes, conjuntos arquitectónicos, obras de ingeniería, zonas típicas, etc., hasta testimonios intangibles pero de igual valor patrimonial, como tradiciones orales, lenguas, danzas, cocina popular, etc.

Algunos de estos bienes patrimoniales podemos apreciarlos en espacios cerrados creados para su conservación y difusión, como por ejemplo museos, archivos, hemerotecas, bibliotecas, videotecas, etc., otros están ubicados en medios abiertos, como los monumentos, conjuntos arquitectónicos, esculturas, etc., y muchos otros forman parte de las manifestaciones culturales de la vida cotidiana. No obstante, no debemos olvidar que existen también muchos bienes culturales que, por desinterés y mayormente por desconocimiento de su valor, caen en el "olvido", y consecuentemente peligran su conservación. El testimonio oral o los utensilios y costumbres más cotidianas forman parte de estos bienes patrimoniales de incalculable valor que ven peligrar constantemente su preservación.

En historia de la educación, sobre todo a nivel local, tenemos cada vez más instituciones que conservan y ponen a nuestra disposición elementos patrimoniales de gran valor histórico, que se convierten en fuentes que amplían las posibilidades de la investigación. Los museos de la educación renacen en la actualidad con este objetivo como máxima prioridad. Pero aún así, son muchos los testimonios de un hecho tan cotidiano y habitual en nuestras sociedades como el hecho educativo cuya conservación peligran.

El valor del patrimonio para la práctica en historia de la educación. Ventajas e inconvenientes.

Los motivos por el cuales llevo años reflexionando y experimentando diversas actividades basadas en el uso del patrimonio más

cercano para la enseñanza práctica de nuestra historia de la educación son numerosos y complejos:

- En primer lugar, pienso que docencia universitaria e investigación deben ser indisolubles. Por este motivo creo imprescindible acercar la docencia de la historia a las nuevas tendencias registradas en la historiografía (retorno al sujeto, análisis microhistórico, giro antropológico, interés etnográfico, etc.), pues entiendo que estos cambios surgen de la necesidad generacional de interpretar la historia desde nuevas ópticas. Es indudable que dentro de estas nuevas tendencias el patrimonio cultural adquiere un enorme interés, no sólo como fuente para la investigación, sino también como recurso para la docencia.

- Esta nueva necesidad generacional de interpretar la historia desde nuevas ópticas no sólo afecta a los investigadores, nuestros alumnos pertenecen a una generación que necesita comprender lo global a través de lo local y cercano, los escenarios del pasado a través de los restos materiales conservados, las grandes estructuras a través de situaciones microhistóricas, y los hechos del pasado a través de testimonios con nombre y rostro. Nuestros alumnos necesitan poder "ver" y "tocar" los restos del pasado, conocer lo concreto -qué pasó, cómo pasó, dónde pasó, quién lo vivió- para alcanzar un conocimiento abstracto y general. Ante estas necesidades, los recursos patrimoniales cercanos serán los que con mayor intensidad despertarán el interés de nuestros alumnos.

- Además, el patrimonio, tanto por su valor educativo intrínseco como por su potencial didáctico, permite trabajar paralelamente muchos de los objetivos tanto de conocimiento, procedimiento o actitudinales que generalmente nos proponemos en la enseñanza de la historia de la educación: nos aporta conocimientos histórico nuevos, actitudes de respeto hacia su conservación, consciencia crítica hacia nuestra identidad cultural, y respeto hacia las otras. Si como en este caso nuestras asignaturas están centradas en ámbitos locales y/o regionales, el patrimonio cercano es todavía mucho más adecuado como recurso.

- Finalmente, y tal vez como principal motivo, creo que el uso del patrimonio como recurso para la práctica de las asignaturas histórico-educativas permite realizar actividades que, aún sin ser formalmente trabajos de investigación histórico-educativa clásicos (que por inconvenientes que explicaré a continuación resultan difíciles de plantear en estas asignaturas), implican un proceso de investigación: localización de fuentes, interpretación y presentación

que permiten al alumno aprender y trabajar las distintas fases de una investigación histórica.

Evidentemente, también surgen inconvenientes y limitaciones de todo tipo al intentar utilizar este recurso para la enseñanza-aprendizaje de nuestras asignaturas. Las peores y más difíciles de salvar –aunque no imposibles- a mi juicio son dos:

- En primer lugar, que las historias de la educación de carácter local y/o regional, al no pertenecer a la troncalidad de los planes de estudio, suelen tener un número de créditos no superior a seis, y su duración en muchos casos es cuatrimestral, por lo que resulta difícil realizar con éxito actividades que requieran un proceso dilatado en el tiempo.

- En segundo lugar, que nuestro espacio para la docencia se limita formalmente al aula, mientras que otras asignaturas de nuestros mismos estudios cuentan con espacios adecuados para realizar actividades prácticas (aulas de plástica, laboratorios de informática, etc.). Para la práctica de la historia, que debe ser siempre investigación (y esto implica búsqueda e interpretación de fuentes históricas), debemos salir fuera del aula, si no lo hacemos así, caemos en el peligro de pretender convertir en supuesta práctica actividades como comentarios de texto, visionamiento de documentales o películas, o en definitiva todo lo que no sean clases magistrales.

A pesar de estos inconvenientes, la experiencia me demuestra que con un poco de esfuerzo podemos llevar a cabo propuestas didácticas que contemplen todas las ventajas que he descrito anteriormente, y consigan salvar –o al menos reducir- las limitaciones e inconvenientes. Veamos algunas de estas propuestas.

El patrimonio más cercano como recurso. Dos propuestas didácticas extraídas del contexto balear.

En este punto voy a centrarme en dos actividades y/o talleres que durante los últimos cursos he alternado como práctica de la asignatura *Història de l'educació catalana contemporània*, y con los resultados de las cuales, aunque muy mejorables, estoy especialmente satisfecho.

1. Taller de recuperación y conservación de la memoria histórica.

Se trata de una actividad que se prolonga a lo largo de un cuatrimestre (tiempo que ocupa mi asignatura), y en la que se trabajan a nivel práctico los contenidos de dos de los bloques temáticos del programa, por una parte el referido a la investigación en historia de la educación (método, fuentes, etc.)

y por otro el dedicado a la educación durante la dictadura franquista en el contexto de Baleares.

Los principales objetivos que nos proponemos alcanzar con esta actividad son los siguientes:

- La adquisición de conocimientos sobre la educación durante el franquismo en Baleares, tanto a nivel formal como no formal.
- Adquisición de conocimientos sobre investigación histórica, y en concreto sobre tipología de fuentes históricas, localización y tratamiento de las mismas.
- Desarrollo de habilidades de investigación (localización y selección de fuentes, interpretación, etc.)
- Desarrollo de actitudes de valoración del patrimonio y de respeto hacia la conservación del patrimonio histórico educativo.
- Incentivación de la curiosidad intelectual del alumnado, y de su interés por la profundización en el conocimiento de nuestro pasado educativo.

Esta actividad se realizará a lo largo del cuatrimestre, secuenciándose según las características del curso en base a una serie de fases:

1. Presentación y organización del trabajo.

Se explican los objetivos de la actividad, así como la secuenciación y evaluación de la misma.

Se crean grupos para el trabajo a ser posible no superiores a 6-8 personas.

2. Taller sobre búsqueda de información.

Para adentrarnos en el tema de la educación durante el franquismo, se dedican las primeras sesiones prácticas a la búsqueda de información sobre la época. Para ello utilizamos algunos recursos como:

- Búsquedas bibliográficas en la red (sala ordenadores)
- Audiovisuales sobre la época.
- Debates sobre los conocimientos de la época que tenemos (mitos y verdades)
- Comentario de textos
- Etc.

Además, se realiza una sesión de visita al AMEIB (Arxiu i Museu d'Educació de les Illes Balears), con el objetivo de apreciar diferentes

tipos de fuentes testimoniales de la educación durante el franquismo, así como de iniciar un proceso de sensibilización hacia la valoración y conservación de las mismas. Realizamos una actividad previa a la visita, en la que los alumnos intentan enumerar y ordenar los diferentes tipos de fuentes históricas que conocen, para continuarla y completarla después durante la visita al museo.

3. Taller sobre localización, interpretación y conservación de testimonios materiales.

Una vez acabado el primer taller, y teniendo en cuenta que los alumnos han adquirido algunos conocimientos sobre la educación durante el franquismo y sobre posibles fuentes para su estudio, los grupos pasan a trabajar en la localización, interpretación y conservación de testimonios materiales. Para ello se centran en los contextos más cercanos (su familia, sus amigos, su antigua escuela, alguna institución de su municipio, etc.), que además de facilitarles el trabajo les permiten valorar su potencialidad como recursos patrimoniales a los que tal vez nunca dieron valor.

Posteriormente a su localización, estos testimonios materiales se deberán clasificar en grupos (imágenes, libros de texto, ropa, etc.), y se deberá realizar una ficha identificativa y contextualizadora de cada uno de ellos, donde aparezca su fotografía, datos más relevantes (procedencia, datación, usos, peculiaridades, etc.), y su localización y conservación (algún grupo de alumnos ha hecho donación de una muestra representativa de su material al AMEIB). Esta clasificación debe dar como resultado un archivo (en papel o informatizado) de posible consulta posterior.

Además, cada grupo deberá elegir una muestra (en este caso la más completa y/o original) del material localizado y analizar su posible mensaje educativo para exponerlo y debatirlo con los demás compañeros en las sesiones finales de intercambio de resultados. Algún grupo, por ejemplo, ha localizado colecciones de cómics a través de los cuales han podido analizar algunos mensajes implícitos de la educación masculina de la época (patriotismo, violencia, valentía, caballerosidad, racismo, etc.).

4. Taller sobre localización y conservación de testimonios orales.

Cada grupo deberá realizar entre 5 y 10 entrevistas a personas que hayan vivido la época del franquismo (nacidas antes de la década de los años 60), sin necesidad de que sean personajes destacados en el mundo de la educación. Se recomienda que los niveles de estudio y contextos

de procedencia de cada uno de ellos sea distinto.

Este taller conllevará diferentes fases:

- Preparación de las entrevistas (para lo que se les facilita material)
- Realización de las entrevistas
- Transcripción
- Comparación y contrastación de testimonios para la redacción de un comentario de opinión sobre las diferentes visiones que pueden tenerse de la época según las vivencias.

Las transcripciones completas de las entrevistas, así como las cintas magnetofónicas en las que están registradas las tenemos archivadas en la universidad, pendientes de negociación de traspaso al AMEIB para la creación de un fondo de memoria oral.

5. Seminario de exposición e intercambio de resultados.

Finalmente cada grupo expone los resultados finales de los distintos talleres ante sus compañeros, para un posterior debate sobre las incidencias en el proceso y valoración de los contenidos aprendidos, las habilidades adquiridas y la evolución de su sensibilidad hacia la conservación de la memoria histórica como patrimonio cultural de nuestra sociedad.

6. Evaluación

Se evalúa tanto el proceso como los resultados finales (entrega de trabajos, exposiciones, etc.). Durante todo el proceso se lleva a cabo una observación sistemática de los grupos, anotando valoraciones, comentarios e incidencias tanto del grupo como de los participantes.

La valoración de los alumnos se recoge por medio de una ficha-cuestionario, con el objetivo de ir mejorando y adaptando esta actividad al interés del alumnado.

2. Proyecto-taller de elaboración de itinerarios histórico educativos⁶³

Otra de las actividades que he experimentado en la práctica es un proyecto-taller mediante el cual los alumnos elaboran y experimentan

⁶³ Este tipo de actividad, adaptada a la historia de la educación universal como materia ya se presentó en el marco del Coloquio nacional de Historia de la Educación celebrado en Burgos en el año 2003. Véase: Comas Rubí, Francesca, Estelrich Blanch, Joana "Itinerarios histórico-educativos. Un acercamiento etnográfico a la Historia de la Educación". En: *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la Escuela*. Burgos: Universidad de Burgos, SEDHE, 2003. pp. 967-976.

itinerarios histórico educativos utilizando el patrimonio arquitectónico y/o monumental de nuestro entorno más cercano. Se trata de una actividad transversal respecto a los contenidos del programa (tanto los referentes a metodología e investigación como el resto de contenidos de carácter histórico), que requiere de todo el curso (en este caso cuatrimestre) para completarse, y que permite, como la actividad anterior, la consecución de una amplia diversidad de objetivos:

- Adquisición de conocimientos sobre historia de la educación a nivel local.
- Ampliación de conocimientos históricos, artísticos, patrimoniales, urbanísticos, y en definitiva procedentes de cualquier disciplina auxiliar de la historia de la educación.
- Adquisición de conocimientos sobre el patrimonio local arquitectónico y monumental, así como desarrollo de actitudes de valoración y respeto del mismo.
- Adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades de investigación histórica.
- Generación de estrategias de organización y autogestión del trabajo en grupo, así como desarrollo de capacidades de expresión y comunicación oral
- Incentivación de la curiosidad intelectual del alumnado, y de su interés por la profundización en el conocimiento de nuestro pasado educativo.

La secuenciación de esta actividad acostumbra a ser la siguiente:

1- Presentación y organización de la actividad.

Como en la práctica anterior, lo primero que se explica a los alumnos son los objetivos, secuenciación y evaluación de la actividad. En este caso, la experiencia me ha demostrado que los grupos deben ser algo más reducidos (máximo 4-6 personas), pues la organización del trabajo puede ser más complicada.

2- Delimitación de la temática sobre la cual cada grupo realizará el itinerario.

Para escoger el tema del itinerario se requieren algunos conocimientos previos sobre historia de la educación local que los alumnos, a principios de curso, todavía no tienen. Por este motivo, conviene proponerles temáticas concretas, basándonos en criterios como el interés histórico educativo (se proponen temas de relevancia para la historia de la educación a nivel local), la localización (este criterio es primordial, pues el recorrido de los itinerarios deberá llevarse a la práctica durante el curso, lo

cual implica necesariamente que deben localizarse en espacios urbanos cercanos y accesibles), y la accesibilidad documental (debemos proponerles temáticas sobre las que sabemos a priori que existen fuentes documentales accesibles).

Normalmente se les proponen dos tipos de temáticas: la historia de instituciones educativas locales (en nuestro caso concreto nos referimos a instituciones como las Escuelas Normales, la Universidad Literaria de Mallorca, el Instituto Balear, la Escuela Mercantil o el Museo Pedagógico provincial, o a tipos de instituciones como escuelas sindicalistas, círculos recreativos, asociaciones culturales, etc.), y las temáticas monográficas sobre épocas y/o proyectos concretos (aquí proponemos temas como las construcciones escolares republicanas del arquitecto Guillem Forteza o los proyectos educativos ilustrados de la SEMAP).

Evidentemente, estas temáticas son siempre presentadas como propuestas abiertas, que los grupos pueden elegir, modificar e incluso proponer otras, pues interesa que cada grupo trabaje en temas que despierten su interés y motivación.

Documentación y recopilación de información sobre el tema elegido.

Una vez decidido el tema del itinerario, los grupos llevan a cabo una intensa tarea de búsqueda de información sobre el mismo, lo que les obliga a utilizar recursos muy diversos: biblioteca, bases de datos informatizadas, archivos, testimonios orales, etc. Esta búsqueda en grupos se puede complementar con sesiones colectivas (conferencias, documentales, etc.) sobre los diversos temas de los itinerarios. Con estas sesiones los grupos amplían información sobre su temática, y a la vez adquieren conocimientos sobre las temáticas que trabajan sus compañeros.

3- Praelaboración de los itinerarios. Observa las siguientes tareas.

Recopilada la información sobre el tema elegido, debe traducirse en un itinerario que combine los conocimientos de cada grupo sobre la temática que trabaja con la localización y utilización de los recursos patrimoniales de nuestro entorno. Para ello se deberán realizar los siguientes pasos:

- Conseguir planos de la ciudad o zona geográfica donde va a desarrollarse el itinerario, y, si es necesario, conseguir planos de otras épocas.
- Localizar los puntos primordiales o simbólicos a través de los cuales se realizará el itinerario, o, en el caso de instituciones, los puntos exactos en los cuales han estado ubicadas a lo largo de la historia.
- Estructurar la información en diversos apartados, cada uno de

los cuales corresponderá a un punto de localización del itinerario, redactándola de forma sintética y clara para facilitar su exposición oral, pues debemos tener en cuenta que cada grupo llevará a práctica estos itinerarios.

4- Elaboración y experimentación del itinerario. Cada itinerario deberá presentarse en formato papel, que deberá incluir los siguientes apartados:

- Delimitación del recorrido, utilizando planos o mapas.
- Tiempo de duración del recorrido, que los alumnos deberán haber calculado con anterioridad a la puesta en práctica del itinerario con sus compañeros, y que deberá contemplar los minutos necesarios para la exposición oral en cada una de las localizaciones.
- Localizaciones e información sobre las mismas (texto y fotografías).

Dejamos a la libre creatividad del alumno la posibilidad de aportar material complementario como CDs, vídeos, trípticos, etc.

Una vez elaborados y revisados, los itinerarios se experimentan con el resto de compañeros.

5- Evaluación del itinerario. Los propios alumnos serán los primeros en evaluar esta actividad, tanto en lo que se refiere al proceso como a los resultados. Utilizamos, para ello, diversas estrategias:

- Comentarios críticos sobre cada uno de los itinerarios, que se hacen informalmente, tanto al finalizar la jornada de ejecución de los itinerarios, como en alguna clase posterior.
- Valoración general del proyecto taller a través de una ficha de evaluación de actividades que cada alumno debe contestar.

Para la evaluación académica de la actividad en sí, así como los resultados obtenidos por el esfuerzo de cada grupo y alumno en particular, se sigue todo el proceso a través de una observación sistemática, elaborando fichas de observaciones de cada grupo, y valorando el resultado final de los itinerarios a través de su presentación en formato papel, y de su ejecución.

RESUMEN DE LOS COLOQUIOS

Alejandro Mayordomo
Universidad de Valencia

El Seminario celebrado en Valencia sobre Historia local y regional de la Educación dedicó un apartado especial a la consideración detallada de los programas aplicados en las diferentes Universidades en que desarrollan su trabajo (A Coruña, Santiago, Salamanca, Complutense, Sevilla, Málaga, La Laguna, Illes Balears, Rovira i Virgili, Barcelona, País Vasco y Valencia). Los participantes disponían de un "dossier" al respecto, y en base a esa documentación cada uno de los profesores o profesoras intervino informando sobre la situación de su asignatura, y comentando sus impresiones sobre el desarrollo de la misma en los últimos cursos. En ese sentido, y tras estudiar un análisis comparativo presentado por el Prf. L.M. Lázaro, se pudieron constatar y valorar diferencias bastante notorias: en cuanto a número de créditos de la materia; en lo que respecta al número de temas que componen el programa o que son tratados en clase; en lo que se relaciona con la atención a una perspectiva histórica más amplia o bien a una ocupada de forma preferente en la época contemporánea; en cuanto a la presencia de enfoques disciplinares estructurados más bien con carácter cronológico, o fundamentalmente centrados en ámbitos temáticos. Se pasó revista a diferentes circunstancias contextuales que explican las distintas posiciones.

Los coloquios producidos tras las intervenciones de los ponentes- cuyos textos preceden a esta breve crónica- se desarrollaron de forma muy dinámica y participativa, y pusieron de relieve un amplio conjunto de consideraciones, que -en razón de esas características- es difícil resumir. Para tratar de seleccionar y mostrar algunas de las cuestiones suscitadas en los mismos, ofrecemos a continuación un breve resumen de apuntes que recogen aspectos sustanciales del debate.

En primer lugar se comentó por parte de algunos asistentes (Leoncio Vega, Julio Ruiz Berrio, Paulí Dávila) el análisis de la situación de estos estudios y de este campo de investigación, que se había presentado en la ponencia inicial. Tras ello, una de las primeras cuestiones planteadas fue, naturalmente, la que afirmaba la necesidad de atender y discutir con

precisión los propios aspectos terminológicos, el todavía no acabado debate sobre la denominación de este tipo de análisis historiográficos; sobre el sentido de términos como "local", "territorial" "regional" hablaron los profesores Antón Costa, Narciso De Gabriel, Paulí Dávila, Luis M. Lázaro, Julio Ruiz Berrio, Aida Terrón, Josep González-Agàpito y Alejandro Mayordomo.

Enseguida surgió otro tema interesante de diálogo, que fue conformándose por medio de las intervenciones de Terrón, Ruiz Berrio, González-Agàpito, De Gabriel; se trataba, por un lado de señalar la preocupación por realizar un esfuerzo profesional que permitiera mejorar la definición de su perfil y de su objetivo dentro de los planes de estudio o de programas de doctorado; y, por el otro, de reconocer y desarrollar las virtualidades que estas materias puedan tener tanto para contribuir al avance, clarificación y profundización en la Historia educativa general, como para reconstruir el pasado educativo de una comunidad. Terrón y Mayordomo insistieron en las enriquecedoras conexiones entre la Historia de la Educación en España y la Historia local o regional, y las explicaciones mutuas que pueden proporcionarse, o la utilidad para el docente de hacer ver relaciones de semejanza o particularidad .

Igualmente se prestó atención al hecho de que se hace preciso exigir que tanto en la docencia como en la investigación se superen las insuficiencias o problemas que provienen no tanto del estudio de lo local, sino de la exagerada primacía del "localismo"; y, por lo tanto, se reclama un tratamiento histórico que busque o se interese preferentemente por la "significatividad de lo local" para el ámbito social o pedagógico estudiado. Sobre estos temas hablan Costa y Mayordomo, aludiendo a la importancia del "problema" a estudiar; y añaden algunas referencias ligadas a cuestiones como la lengua propia o la presencia de las dimensiones "identitarias" de la comunidad los profesores Vega y Lázaro.

Por su parte, Dávila, Ruiz Berrio y Manuel Ledesma destacaron la oportunidad que estas materias suponen para situarse como agencia o espacio de aprendizaje o iniciación a la investigación histórico-pedagógica; algo que, piensan, debería ser desarrollado ya como elemento motivador por la proximidad de fuentes y objetos de estudio, o bien por la posibilidad de que sirva de ayuda para conocer o recuperar elementos del patrimonio histórico-educativo. Y en una línea muy parecida, cabe recordar aquí, las intervenciones, de nuevo, de Dávila y Ledesma, que sirven para resaltar ante el grupo el interés que puede tener convertir el propio procedimiento metodológico en proceso formativo.

Precisamente en ese plano de las metodologías a utilizar varios profesores y profesoras (Guadalupe López Trigueros, Isabel Miró, Xisca

Comas, Manuel Hijano) fueron describiendo y comentando algunas experiencias prácticas realizadas en sus respectivas Universidades; con sus apreciaciones fueron incidiendo en señalar ventajas y ejemplos de tareas destinadas a la aproximación y recuperación patrimonial, o de catalogación e informatización documental; a través de sus comentarios se va confirmando el carácter básico que tiene la adecuada motivación del alumnado, y las posibilidades de hacerlo en estas materias desde el impulso que prestan la proximidad y la participación activa en trabajos y tareas de investigación. Y finalmente, y también en relación con esos enfoques metodológicos y el nuevo tipo de prácticas que suponen y exigen, González-Agàpito y Miró señalaron la necesidad de contar con una organización académica y de grupos de docencia más flexible y diversificada, una estructura académica que pudiera facilitar el desarrollo de las líneas arriba indicadas.