

HISTORIA DE LA ESCUELA Y CULTURA ESCOLAR: DOS DÉCADAS DE FRUCTÍFERAS RELACIONES. LA EMERGENTE IMPORTANCIA DEL ESTUDIO SOBRE EL PATRIMONIO ESCOLAR

A History of School and school culture: two decades of fruitful exchange. The emerging importance of the study of the school patrimony

Ramón LÓPEZ MARTÍN*¹
Universitat de València

RESUMEN: En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica desarrolladas durante las últimas décadas, ha cobrado especial interés el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna. Este enfoque, conocido como *cultura escolar* o *culturas de la escuela*, ha propiciado un nuevo impulso, una tercera dimensión en el ámbito docente e investigador de la Historia de la Escuela, haciendo emerger aspectos que habían permanecido en penumbra. El objetivo de este trabajo no es otro que realizar una primera aproximación valorativa a la urdimbre de relaciones que se han ido construyendo entre la Historia de la Escuela y este novedoso enfoque, destacando alguno de sus frutos de mayor actualidad, como es el interés por la memoria y la recuperación del patrimonio escolar.

PALABRAS CLAVE: Historia de la escuela, cultura escolar, cultura empírica de la escuela, patrimonio educativo, museos de pedagogía.

ABSTRACT: Keeping in mind the latest tendencies in pedagogical historiography that we have witnessed in the last decades, it is very important to study the school as a social space that is built upon its own culture. The school should be able to reinterpret the influence of external factors that serve as the

1 Autor para correspondencia: Dr. Ramón López Martín. Catedrático de Universidad de Historia de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avenida de Blasco Ibáñez, nº 30. 46010. Valencia. (España). E-mail: ramon.lopez@uv.es

basics of its internal organization. This approach, known as “cultura escolar” (the culture of a school or cultures of schools) has inspired the birth of a third dimension in the realm of the History of Pedagogy. Several aspects that were previously ignored are now coming to light. The objective of this paper is to study the conceptual relations that have been established among the field of History of Pedagogy and this new approach. We will also focus on recent developments associated to this topic, such as the interest in memory and the recuperation of the School Patrimony.

KEY WORDS: History of the school, the culture of a school, school empirical culture, educational heritage, museums of pedagogy.

Las novedosas tendencias de la historiografía desarrolladas durante las últimas décadas (historia cultural y otras corrientes del postmodernismo), junto a los profundos cambios acontecidos en el mundo de la educación, han hecho virar definitivamente el objeto de estudio de la perspectiva histórica de la educación hacia el análisis de las prácticas -institucionales o no formales-, equilibrando una dedicación tradicionalmente centrada en los aspectos teóricos; no parece extraño, dentro de esta tendencia, que se haya despertado un creciente interés por el funcionamiento de las instituciones educativas, especialmente de la escuela. Los historiadores de la escuela, conscientes de estos paradigmas heurísticos, con la utilización de un conjunto de herramientas y fuentes de investigación novedosas, más alejados de los procesos externos y las estructuras y con una clara tendencia dirigida a lo “interno” y lo “micro”, han reorientado su dedicación hacia el funcionamiento interno de la escuela, poniendo de relieve que ésta puede y debe entenderse como un espacio social que se construye con una cultura propia.

Este novedoso enfoque, conocido como *cultura escolar* o *culturas de la escuela*, ha propiciado un nuevo impulso, una tercera dimensión, tanto en el ámbito docente como puramente investigador de la Historia de la Escuela, posibilitando la visibilidad de aspectos que habían permanecido hasta ahora en penumbra, caso del interés por el estudio del patrimonio pedagógico. Tanto es así, que la cultura escolar se ha configurado como el epicentro de los análisis de la investigación histórico-escolar, y aun en el núcleo fundante o centro de gravedad de los programas curriculares de esta materia, más -si cabe- en la nueva arquitectura cartográfica de titulaciones universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El objetivo de este trabajo, no es otro que realizar una primera aproximación valorativa a la urdimbre de relaciones que se han ido construyendo entre la Historia de la Escuela y este novedoso enfoque, destacando alguno

de sus frutos de mayor actualidad, como es el interés despertado por la memoria y la recuperación del patrimonio escolar, concretado en la creación de exposiciones y museos escolares en las universidades y otras instancias de la administración; no nos sustraemos, aunque sea de forma tangencial, dados los límites espaciales de este trabajo, a analizar sus enormes virtualidades, demostradas ya como línea fecunda de investigación, y sus posibilidades como uno de los elementos centrales en la renovación de la metodología docente de la Historia de la Escuela.

Los estudios históricos sobre la escuela. Retrospectiva y balance de urgencia

La historia de las instituciones educativas, junto al pensamiento pedagógico y el análisis de la política legislativa, han conformado el triple pilar de contenidos tradicionales o categorías temáticas de la Historia de la Pedagogía. Desde su nacimiento, en los albores del siglo XIX, se configura como una disciplina propia de la formación de maestros, bajo la cual los futuros enseñantes, además de afirmar su identidad profesional y nacional, con un sentido pragmático y moralizante, aprendían el oficio a través del ejemplo de los grandes “pedagogos” del pasado y, en contados casos, alguna referencia esporádica sobre el funcionamiento de las instituciones escolares. A lo largo de esa misma centuria, todos los centros europeos de formación de maestros fueron incorporando a su curriculum formativo el estudio de la educación y su perspectiva histórica (Viñao, 2002b: 223-31), en la idea expresada por Durkheim de que “una historia de la enseñanza se consideraba como la mejor de las pedagogías”. Este es, por tanto, el precedente e inicio de los estudios históricos sobre la escuela.

El caso español no será una excepción (M. Pereyra, 1981), aunque en los primeros momentos de las Escuelas Normales apenas registramos la materia “Principios Generales de Educación y Métodos de Enseñanza” -desde 1849 con el título genérico de “Pedagogía”-, como todo el acervo pedagógico del aprendizaje del oficio del Magisterio (Celada y Esteban, 1998); habrá que esperar a la reforma Gamazo, 1898, para advertir la “Historia de la Pedagogía” como materia curricular de formación en el curso superior para la obtención del Grado de Maestro Normal en la Escuela Central de Madrid; tres años después, el Plan de 1901, firmado por el Conde de Romanones, “llevó esta asignatura al curriculum de las Escuelas Normales Superiores” (Molero, 2000: 124), atendiendo las peticiones realizadas tanto en el I Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en Madrid durante 1882, como en el Congreso Pedagógico de Barcelona de 1888. Desde entonces, no habrá reforma o plan de estudios de las Escuelas de Magisterio que no la contemple, bien como asignatura independiente, en distintos cursos y con dedicaciones horarias diferentes (1901,

1903, 1914 y 1931), bien como contenido formando parte de los programas generales de "Pedagogía" (1942, 1945, 1950 y 1967). Significa, en suma, una constante en la formación de los maestros (Guzmán, 1973).

Hay que anotar -siquiera como apunte-, que esa misma triple dirección de contenidos curriculares del estudio histórico de la ciencia pedagógica estará presente en la Escuela Superior del Magisterio, creada por RD de 3-VI-1909, como una institución vinculada a la I.L.E. y que significó un auténtico vivero de profesores de Escuela Normal, inspectores y directores escolares, así como un férreo empuje para la renovación pedagógica de aquel tiempo. Años más tarde, 1932, advertimos su llegada a la universidad², con la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid (Otero, 2003 y Ruiz Berrio, 2004), en la que los futuros pedagogos estudiaban la perspectiva histórica de la educación, bajo la triple dimensión anotada. Por tanto, altibajos incluidos y desde la triple dinámica curricular señalada, habrá que constatar los estudios históricos de la pedagogía en la formación del profesorado de Normales, inspectores, directores escolares, licenciados en Pedagogía y, como no, en los propios maestros.

Cierto es que, en este contexto, el tratamiento de lo escolar, muy teñido de enfoques positivistas propios de aquel tiempo, no pasaba de crónicas institucionales de carácter propagandístico y conmemorativo. La historiografía pedagógica española del último tercio del XIX y primeras décadas del siglo XX, con un buen número de obras en castellano dedicadas a la Historia de la Pedagogía (Aguilar y Claramunt, Berra, Farga, García y Barbarín, Díaz Muñoz, Ruiz Amado, Escribano Hernández, etc.), traducciones de autores relevantes de fuera de nuestras fronteras (Paroz, Daguet, Compayre, Monroe, Messer...) y otros tratados dedicados a la Historia de la Enseñanza y de la Instrucción Pública (Gil de Zárate, Sánchez de la Campa, Picavea, Bartolomé Polo, entre otros), es un claro ejemplo de esta dirección, toda vez que su contenido no pasa de un relato nominal de pedagogos en orden cronológico, con un fuerte sustrato filosófico y con escasa atención a los parámetros y códigos escolares. "La Historia escolar -escribe Esteban (1983: 1008-09)- puso sus límites, frecuentemente, en la reseña conmemorativa del aniversario de alguna institución, sobre todo religiosa, olvidando los aspectos socio-culturales, económicos o demográficos; las biografías de fundadores, directores escolares, profesores, exentos del aparato crítico, se convierten a veces, en simples hagiografías".

2 El inicio universitario de la perspectiva histórica de la educación debemos situarlo en 1901, al disponer por RD 1 de febrero, la creación de un Curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico, encargando su docencia al entonces director M. B. Cossío y la creación, en 1904, de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Sección de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y letras de Madrid.

De este cúmulo de publicaciones debemos destacar algunos referentes que, a nuestro juicio, suponen el verdadero punto de partida de los estudios sobre la Historia de la Escuela en España. Me refiero a la obra de uno de los primeros "historiadores de la escuela", A. Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*, publicada en 1855 en tres gruesos volúmenes por la imprenta del Colegio de Sordomudos de Madrid; *La Enseñanza Primaria en España*, editada en 1897, bajo la pluma de Manuel B. Cossío, donde se realiza un breve resumen de la evolución de la primera enseñanza, se exponen las características básicas de su administración, así como los códigos organizativos de la escuela pública española hasta esa fecha, aun cuando se realizará una segunda edición (1915), con cambios notables e importantes, bajo el sello del Museo Pedagógico Nacional; y, finalmente, aunque podría ser alguna otra, cabe destacar la obra de L. Luzuriaga, *Documentos para la Historia Escolar de España* (2 Vols.), publicada en 1916-17, y que supone una primera fuente, ciertamente completa de datos y documentación sobre la totalidad del pasado escolar de nuestro país.

Con posterioridad, ya cumplida la segunda mitad del siglo pasado, la llegada de la historia social y su preferencia por el estudio de los procesos de escolarización supone un primer cambio en cuanto a las miradas históricas sobre la escuela que, paulatinamente, se van consolidando en objeto de estudio privilegiado y contenido relevante para los historiadores, en general, y -sobre todo- para los historiadores de la educación, en particular, abandonando el modelo basado en el privilegio de la crónica institucional. La Escuela de los Annales, el materialismo histórico marxista y la historiografía estructuralista, pilares de la "Nouvelle Histoire", forjarán esas renovadas formas de hacer y sentir la historia; J. Le Goff, P. Nora, R. Chartier o J. Revel, serán los autores de obras carismáticas, suficientemente conocidas. No podemos dejar de citar aquí, asimismo, el apoyo del revisionismo americano en la línea de conectar cambio social y sistema educativo, representado en las clásicas obras de B. Baylin y L. A. Cremin.

La atención, entonces, distanciándose de sus orígenes filosóficos, pasa a centrarse en las instituciones no de forma aislada, caso de épocas anteriores, sino como integrantes de una estructura educativa con profundas conexiones con el cambio social, siempre -eso sí-, desde una vertiente "macro" y "externa", con patente primacía de las estructuras y lo cuantitativo: análisis sociológicos de los procesos de escolarización, la exposición de las viejas y nuevas luchas por el poder escolar como mecanismo de dominación ideológica, la extensión de la educación formal a las clases sociales más desfavorecidas, el estudio de los niveles de alfabetización y su correlación con la posición socioeconómica, estadísticas escolares, incorporación de la mujer a los sistemas formativos, el análisis de la progresiva complejidad de las estructuras de los

sistemas educativos, en definitiva, la interdependencia de los factores configurativos de las estructuras histórico-sociales y el sistema escolar, serán las temáticas más representativas y elegidas por los investigadores del momento.

Su recepción en la España del tardofranquismo, en el marco de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y la implantación de los estudios de Ciencias de la Educación (Plan 1971), ahora ya en buena parte de las universidades españolas, coincide con la expansión de los departamentos universitarios dedicados a la Historia de la Educación y la formación de jóvenes equipos docentes e investigadores, lo que dará inicio a unos años de crecimiento sostenido en cuanto a publicaciones y trabajos de investigación. La “escuela pública” será uno de los temas de preferencia, como ha puesto en evidencia la recopilación bibliográfica de J. Ruiz Berrio (1994); el II Coloquio Nacional de Historia de la Educación, celebrado en Valencia en 1983, con un voluminoso libro de Actas, dedicado a *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)*, supone uno de los logros en la consolidación de ese crecimiento. Este segundo periodo -a nuestro entender- tendrá su punto de llegada con la publicación de *Historia de la Enseñanza y de la Escuela* (1994), que junto con el prof. L. Esteban, tuvimos la oportunidad de editar, cerrando así una etapa de trabajos en la que se había superado la supeditación filosófica y transitado de enfoques exclusivamente positivistas, a un primer acercamiento al estudio de la realidad social y material en la perspectiva histórica de la escuela.

Esta profundidad investigadora de las cuestiones histórico-escolares en el ámbito del conocimiento de la Historia de la Educación, no tendrá un reflejo paralelo en la consolidación disciplinar de la misma, al menos, en los planes de formación de los maestros (Domínguez, 1991: 17-32). A diferencia de lo que puede pensarse en primera instancia, el alejamiento de sus virtudes moralizantes y de identidad profesional de los orígenes, difuminado -ahora- por temáticas próximas a las demandas de la renovación metodológica de la nueva historiografía, puede explicar la pérdida de presencia en los currículos formativos de los maestros (Depaepe, 2009: 27). Los Planes de Estudio de 1971, apenas contemplan la Historia de la Educación como una asignatura optativa, en el marco de un escaso bagaje pedagógico en los estudios de maestros³; sin embargo, en la formación universitaria de los pedagogos constatamos una

3 La ampliación de la escolaridad obligatoria a los 14 años por la LGE de 1970 y los cambios acaecidos en el mundo pedagógico, hacían albergar ciertas esperanzas al Magisterio español en la idea de confeccionar un título universitario a nivel de licenciatura, con un marcado carácter profesionalizador. Nada más lejos de la realidad, por cuanto la formación pedagógica quedaba reducida a 2 cursos, con la denominación genérica de “Pedagogía I, II, III”, cercenando otras materias como la Sociología de la Educación o la propia Historia de la Educación. Sin embargo, para el ingreso en un potencial segundo ciclo (Licenciatura de Ciencias de la Educación), el maestro debía

notable presencia curricular, concretada en dos asignaturas de carácter obligatorio (en 1º y 4º curso). Lo que parece innegable, tal como ha puesto de manifiesto Viñao (2000: 87-93), es que uno de los rasgos característicos de la Historia de la Educación de los últimos decenios del siglo XX, es el progresivo desfase entre la reducción de su presencia académica y su expansión como campo de investigación.

A partir de aquí, podemos hablar de un tercer periodo en la evolución de los estudios y trabajos heurísticos sobre la escuela, fruto de la introducción de nuevas temáticas, como consecuencia de los cambios historiográficos que se iban produciendo en el escenario europeo -primer postmodernismo incluido- de finales de siglo. La renovada historia social, la historia de las mentalidades o la historia de la vida cotidiana, serán algunas de las corrientes más influyentes en nuestro campo de trabajo, con una nueva mirada para la institución escolar.

Dos monográficos de nuestra revista *Historia de la Educación* darán cuenta de la nueva singladura: el dedicado a "El espacio escolar en la historia", coordinado por Viñao (1993-94), y el publicado, años más tarde, ya con el título genérico de "Historia de la Escuela", bajo la dirección de L. Esteban (1997). En la "Introducción" del primero, el prof. Viñao (1993-94: 15) advertía la dirección a seguir: "(se) requiere una nueva lectura de fuentes tradicionales -estatutos, reglamentos, memorias...- y el recurso a otras hasta ahora menos utilizadas como las autobiografías y diarios, los informes de las visitas de inspección, las descripciones del edificio, aulas o de la vida escolar en general..." En el "Introito" del segundo (Esteban, 1997: 6-15), se apuesta por un estudio de la perspectiva histórica de la escuela enmarcado en la configuración de tres elementos básicos a modo de índice programático: personales (maestros, estudiantes, gestores del sistema, miembros de la comunidad educativa, etc.), materiales (construcción de edificios, emplazamiento urbanístico, condiciones de los locales, distribución de espacios internos, mobiliario, enseres, materiales de enseñanza, documentos administrativos y de trabajo, cuadernos, elementos ornamentales...) y funcionales (metodologías, procedimientos de enseñanza, textos y manuales, curriculum, disciplina, aspectos organizativos, etc.). Como vemos, nuevas temáticas y renovadas tendencias constituirán -a partir de entonces- el reto de los historiadores de la educación.

Pero aun tenemos que añadir una cuarta y última etapa en la evolución de la perspectiva histórica de la escuela en España, que nos llevará al nacimiento y posterior consolidación de la dimensión histórica de la cultura escolar. Si el estudio de los procesos de escolarización había constituido el eje de

cursar un "curso puente" (O. 31-VII-1974), con asignaturas obligatorias, caso de la Historia de la Educación.

los análisis históricos sobre la escuela durante la década de los 80 y primeros años de los 90, ahora será la emergencia de la historia cultural y los nuevos enfoques heurísticos como la revitalización del sujeto como categoría histórica, la microhistoria o los efectos pedagógicos de la etnografía, por citar algunos (Viñao, 1995; Ferraz, 2005), sin desmerecer el revival de ciertas reminiscencias del pasado, los que ajustarán el foco hacia la conceptualización de la escuela como una construcción cultural, reivindicando una perspectiva histórica de la escuela centrada en el enfoque de la cultura escolar. Como ha puesto de manifiesto acertadamente Chartier (1993), se produce un desplazamiento “de la historia social de la cultura a la historia cultural de lo social”.

La obra conjunta, con la participación de numerosos especialistas, *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, bajo la dirección del prof. Escolano (2006), sobre “el conocimiento de la intrahistoria de las instituciones de formación”, y el libro de Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, celebrado en Burgos, durante junio de 2003, dedicado a la *Etnohistoria de la Escuela*, constituyen los dos registros más característicos que ofrecen impulso a lo que nosotros conceptualizamos como cuarto momento de la investigación histórica de la escuela. Es aquí donde nos encontramos con una cuantiosa nómina de temáticas y enfoques investigadores, de fuerza muy poderosa, hasta el punto de aspirar a convertirse en sectores fragmentados de la propia Historia de la Educación (Tiana, 2005). Uno de ellos, quizás el de mayor pujanza, no será otro que el denominado *cultura escolar* y del que daremos cuenta en el apartado siguiente.

Esta fragmentación propia del relativismo cultural del postmodernismo o desagregación de la unidad originariamente compacta de la Historia de la Educación, tendrá su traslación al ámbito disciplinar durante los años 90 (Terrón y De Gabriel, 1998). El RD 1497/1987, que establece el crédito como medida de carga docente y prescribe una profunda transformación en los planes de estudio universitarios, posibilitará la llegada a los planes de formación de pedagogos, psicopedagogos y educadores sociales, no así al resto de titulaciones de Magisterio, de una amplia relación de materias -mayoritariamente de carácter optativo- que venían a hacerse eco de las nuevas tendencias investigadoras.

En este contexto, el RD 915/1992, que establece las directrices generales propias del título de Licenciado en Pedagogía, retornando a la antigua denominación en detrimento de Ciencias de la Educación, incluye una materia troncal de 8 créditos, Historia de la Educación, en el primer ciclo de la titulación. A esta, como consecuencia del elevado grado de autonomía que la Reforma consigna a las universidades a la hora de incorporar asignaturas, se añade -en la mayoría de centros- otra materia obligatoria de corte histórico (en numerosas ocasiones con la denominación de Historia de la Educación Española), así como toda una pléyade de módulos optativos que venían a trasladar

al ámbito docente la riqueza investigadora en espacios y temáticas⁴. Todo ello, en palabras de Terrón, Álvarez y Braga (2005: 313), supuso un importante proceso de “desagregación disciplinar” en nuestra área de conocimiento.

Por lo que respecta a los títulos de Magisterio (RD 1440/1991), concretados en 7 especialidades en función de lo establecido por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, sólo encontramos una materia troncal para todas ellas, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (TICE), de 4 créditos⁵, aun cuando será una asignatura a compartir con el área de Sociología. Los desarrollos complementarios de las universidades, en este caso, tampoco serán generosos con los contenidos histórico-educativos y tan sólo encontramos alguna “historia” de la especialidad en cuestión como materia obligatoria para la misma (por ejemplo, Historia de la Educación Infantil) y una notable escasez de optativas (caso de la solitaria Historia de la Escuela en la Universitat de València). El prof. Vicente Hernández (1997) nos ofrece un conjunto de cuadros informativos sobre estas presencias y ausencias.

El Proceso de Bolonia y la actual construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al margen de otras cuestiones de carácter polémico todavía no resueltas de forma satisfactoria, distingue dos tipos de titulaciones ahora llamadas de Grado: aquellas que dan lugar al ejercicio de una profesión regulada, caso de los títulos de maestro, en los que el Ministerio diseña y regula las competencias que deben adquirirse, y el resto de titulaciones, cuyas competencias, estructura de titulación e, incluso, materias, quedan al arbitrio de la decisión de las universidades. Las Órdenes ECI/3854/2007 y 3857/2007, de 27 de diciembre, establecen el diseño de competencias a las que deberá ajustarse los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria; en su articulado, se señala la obligación de que el perfil profesional del maestro contemple, entre otras competencias, el conocimiento de “la evolución histórica del sistema educativo”. Fruto de este planteamiento, una buena parte de las universidades españolas han incluido en sus titulaciones, bien una materia bajo la denominación de Historia de la Escuela (Valencia o Málaga, por citar algún ejemplo), bien contenidos de la perspectiva histórica de la escuela formando parte de otras materias

4 Además de las “historias” propias de cada especialidad o las de ámbito “regional”, y sin ánimo de exhaustividad, anotamos la historia de la escuela, historia del curriculum, historia de la alfabetización y de la escolarización, historia de la cultura escolar, historia de la educación de las mujeres, historia política de la educación, historia de la infancia, historia de la educación de adultos...

5 Bien es verdad, que en el primer proyecto de borrador presentado por el Consejo de Universidades esta materia tiene una carga curricular de 9 créditos.

más generales (caso de Oviedo, Granada o Santiago de Compostela), siempre bajo el paraguas del módulo prescrito en las disposiciones legislativas citadas de "Procesos y Contextos Educativos". Esta situación, como tendremos oportunidad de profundizar, ha renovado la originaria relación del mundo del Magisterio con la dimensión pedagógica, en general, y de la Historia de la Educación, en particular.

Por lo que respecta al resto de titulaciones de Grado, es decir aquellas que no están sujetas al "corsé ministerial", caso del Grado en Pedagogía o Educación Social, como no podía ser de otra manera, la diversidad es enorme según las distintas universidades, aunque -en su mayoría- se consolida la tendencia de los años 90, con una materia -quizás dos- con carácter obligatorio y un buen número de asignaturas optativas, la mayoría historias sectoriales (Benso, Mayordomo, Moreno y Terrón, 2006), como fiel reflejo de la "desagregación disciplinar" a la que hacíamos referencia en párrafos anteriores.

La cultura escolar. Un nuevo impulso para la Historia de la Escuela

A mediados de la década de los 90, fruto de las nuevas tendencias heurísticas de la historia y los cambios acontecidos en el escenario pedagógico, tal como hemos destacado en el apartado anterior como cuarta etapa en la evolución de la perspectiva histórica de la escuela, se dirige la mirada hacia el estudio de la intrahistoria, de la "escuela por dentro" (López Martín, 2001), de la llamada "caja negra" de la historiografía pedagógica (Depaepe y Simon, 1995) o la "internalitat" de la que habla Nóvoa (1996); se da voz a lo que Silver (1992) había denominado los "silencios" de la historiografía educativa. Se trata de taladrar los gruesos y resistentes muros de los centros docentes, poniendo de manifiesto las relaciones socio-organizativas, las creencias, los prejuicios, las costumbres, los símbolos, los rituales o los comportamientos de todos los elementos que integran el escenario escolar⁶. Esta nueva dimensión, denominada con el término *cultura escolar*, aspira a convertirse en el epicentro de los estudios históricos sobre la institución primaria.

El concepto de "cultura de la escuela", "culturas de la escuela", si se prefiere, a pesar de su juventud, se ha instalado definitivamente en el ámbito histórico-educativo. Autores como Julia (1995) y Chervel (1998), para el ámbito francés, Depaepe y Simon (1995) o las teorías sobre la "school grammar"

6 Refuerzo una idea personal a través de la lectura del trabajo de M^a. Del Mar del Pozo y T. Rabazas (2012) y su adscripción al planteamiento sociológico de R. Maslowski sobre la cultura de la escuela en su texto *School Culture and School Performance*, Enschede: Twente University press, 2001. En esta misma línea, es muy útil la lectura de Brasater, S.; Grosvenor, I. y Del Pozo, M^a. M. (2011) (eds.). *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*. Bruxelles: PIE, Peter Lang.

de Tyack y Cuban (1995), en el mundo anglosajón, Nóvoa (1996), en caso de Portugal y Viñao (1998 y 2002a) y Escolano (2000), en el contexto español, entre otros, han puesto de relieve que la cultura de la escuela, como producto típicamente escolar, queda configurada en un entramado de normas, teorías y prácticas que, sedimentadas a lo largo del tiempo e interactuando de forma sinérgica, se materializan en los modos de pensar y se transmiten de generación en generación entre los miembros de la comunidad escolar, con la capacidad firme de explicar numerosos aspectos del funcionamiento real de estas instituciones. Y es que, sin renunciar a la siempre necesaria ligazón de la educación con el resto de fenómenos sociales, no resulta arriesgado pensar que el mundo escolar puede entenderse como un espacio social que se construye con una cultura propia, que reinterpreta la influencia de factores exógenos, conformando un subsistema con señas de identidad diferenciadas.

Estamos, pues, ante un entramado de tradiciones, costumbres y reglas del juego, concretado desde su representación en cuatro grandes ámbitos, en el decir de Escolano (2006): las *estructuras*, que acogerían todo lo que afecta a los escenarios, tiempos y formas organizativas de la escuela; los *actores*, es decir, los sujetos que intervienen y sus modos de relación; el *programa*, que incluye todos aquellos saberes que la escuela transmite, el currículum y sus formas de acreditación; y las *mediaciones*, finalmente, que afectarían tanto a la cultura material de la escuela, como a los modos de enseñanza y aprendizaje⁷. Nosotros, desde nuestra perspectiva, en un análisis de contenido similar pero de articulación diferente, buscamos su concreción en la síntesis conformada por un triple conjunto de elementos: personales (actores y gestores del sistema), materiales (condiciones espacio-temporales, edificios, mobiliario, egodocumentos y recursos didácticos) y funcionales (disciplinas escolares, métodos, procedimientos y actividades prácticas) y tres dimensiones de análisis de la trama relacional establecida entre ellos: *la norma político-administrativa*, *el discurso científico* y *-como registro independiente- la realidad* que, a través de un proceso de apropiación, concreta en la práctica cotidiana ese entramado cultural.

No es el momento ni el lugar apropiado para entrar a analizar los diversos ámbitos y elementos que conforman dicha cultura o culturas, los procesos por medio de los cuales se asimilan estas normativas y se procuran las estrategias necesarias para integrarse en la vida institucional o la génesis de ese maridaje entre la construcción social de los sistemas educativos y la conformación -al mismo tiempo y con ritmos históricos muy similares- de un modelo de cultura escolar, temas ya revisados en otros de nuestros trabajos

7 Por su parte, Nóvoa (1998), ya había hablado de: los actores, los discursos y lenguajes, las instituciones y sistemas y las prácticas, como las cuatro categorías estructuradoras de la cultura escolar.

(López Martín, 2001: 22-39 y 2002b). Sí parece conveniente resaltar aquí, por el contrario, el sentido de cada una de las tres dimensiones mencionadas, mostrando las influencias mutuas que se establecen entre ellas y los grados de dependencia, convergencia o disonancia, acercamiento o ruptura, que van configurando cada modelo de cultura escolar en las diferentes épocas de la evolución histórica.

Tres, pues, son los registros o dimensiones de nuestro concepto de cultura escolar: la de los expertos (teoría), administradores (política) y docentes (realidad). En primer lugar, la cultura del conocimiento científico (plano teórico) concretado por el pensamiento e ideario de los expertos, que va marcando el ideal de las innovaciones pedagógicas a trasladar a las escuelas; esta dimensión de la cultura escolar, encuentra su hábitat natural en la ciencia de la educación, en el discurso académico y textos pedagógicos, emanados de las instituciones de formación de educadores desde mediados del siglo XIX y, en numerosas ocasiones, a espaldas del mundo de la realidad práctica. Por otro lado, un segundo registro está constituido por la dimensión político-institucional (plano legal), que afecta a la formalización de los marcos jurídicos y administrativos en que se concreta la organización de la escuela; su ámbito propio se configura en los espacios burocráticos que van conformando el funcionamiento normativo de los sistemas e instituciones educativas, instrumentando -las más de las veces- una determinada ideología o estrategias de lucha por el control socio-político. Finalmente, el tercer sector de la cultura de la escuela está constituido por los registros empíricos (plano real) que, a modo de tradición inventada, han ido construyendo los maestros como un conjunto de recursos artesanales emanados de la propia experiencia a la hora de resolver los problemas prácticos de su trabajo y gestionar la vida cotidiana de las escuelas; su fundamento es básicamente etnográfico y se consolida en el desarrollo gremial de la pragmática de su oficio, muy distanciado del discurso científico y de la norma organizativa de la dimensión institucional.

Así las cosas, y al menos en principio, parece fuera de toda duda que a mayores grados de coherencia entre los diversos planos en que se objetivaba esta implementación del curriculum o convergencia de las culturas de la escuela, mayores posibilidades de innovación pedagógica, en la medida en que la práctica se ve alimentada por investigaciones especializadas realizadas en otros registros; por el contrario, el funcionamiento disonante de estas estructuras debiera producir un estancamiento del progreso pedagógico y desorientación o -en su caso- fracaso de la reforma propuesta, al distanciarse el funcionamiento de cada uno de los niveles y perder eficacia y unidad en la consecución del conjunto de objetivos comunes. Es lo que A. Escolano (2000), de forma acertada, ha llamado "los encuentros y desencuentros de las culturas escolares", que van marcando la realidad pedagógica del devenir del siglo XX español.

Esta triple dimensión de la cultura de la escuela tiene su traducción a claves curriculares, que de manera necesaria desemboca en la actuación práctica del maestro (R. López Martín, 1999, 2002a y 2005), en tres niveles básicos de intervención superpuestos a modo de círculos concéntricos: el nivel político, administrativo y práctico o docente, tomados de mayor a menor grado de libertad. Cada una de estas instancias de decisión curricular, aun en constante interacción, puede poseer su propia lógica de funcionamiento y responder a intereses y circunstancias diferentes. El *nivel político*, como máxima expresión del poder, establece los grandes fines de la educación y trata de ofrecer respuesta al "para qué" de la tarea escolar; el *nivel administrativo*, por su parte, en muchas ocasiones con ayuda de los científicos, traduce a claves curriculares dichos fines y principios políticos, mediante directrices dirigidas, principalmente, a los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, inspectores...); finalmente, el *nivel práctico o docente*, asumirá la tarea de convertir las metas curriculares en objetivos concretos hacia los que irá dirigida toda la actividad práctica.

El estudio de estos tres registros (el de los expertos, administradores y docentes) o, si se prefiere, las dimensiones de la cultura de la escuela (teoría, norma y realidad), así como las relaciones que van construyendo a lo largo de los distintos periodos de la evolución histórica, se ha configurado en el centro radial de la Historia de la Escuela, tanto en lo que se refiere al ámbito investigador como al espacio docente. "A los tres aspectos (ideas o pensamiento, instituciones, política educativa), escribe el prof. A. Viñao (1997: 36), se han añadido en las últimas décadas un conjunto de investigaciones que podemos englobar bajo el nombre genérico de historia de la escuela o, para otros, cultura escolar, dando a este término un sentido amplio. La historia de la institución y cultura escolares, considerada en este sentido, incluiría la historia de procesos socioeducativos como la escolarización, profesionalización docente y formación de los sistemas educativos nacionales, la historia del curriculum, la de su cultura material, la de sus agentes, la de sus prácticas y modo de funcionamiento y la de sus relaciones e interacción con el entorno y grupos sociales".

En el ámbito investigador, este enfoque se ha convertido en un epicentro sobre el que giran la mayoría de los proyectos y trabajos que abordan los estudios históricos sobre la escuela, cada vez más abundantes en el territorio español. Es más; gracias a este renovado impulso, en ese escenario de desagregación al que hacíamos alusión, la Historia de la Escuela se ha constituido en un referente muy válido, quizás tomando ventaja sobre otras materias, para no aceptar el fantasma de la balcanización ni la desmembración en subcampos diferenciados y estancos entre sí, a la que parece estar abocada la historiografía educativa actual; la mirada de la cultura escolar sobre la perspectiva histórica de la escuela puede constituirse, y así lo creemos nosotros, en un

elemento vertebrador, susceptible de apoyar la llamada “refundación” de la Historia de la Educación (Tiana, 2005), trabajando por una nueva identidad organizativa del originario tronco común⁸.

Además, por si esto fuera poco, en el espacio docente, estas sinergias entre la Historia de la Escuela y la renovada dimensión de la cultura escolar han posibilitado un barniz de atracción, con carácter motivador para el estudiante de Magisterio que, lejos de paradigmas docentes donde la perspectiva histórica era entendida como un conjunto de conocimientos del pasado, ajenos a la realidad actual y, por ende, sin utilidad para el futuro profesional, comienza a entender y valorar las posibles aportaciones del conocimiento del pasado, de cara a mejorar la comprensión del presente pedagógico. Bien es verdad, como apuntábamos, que el modelo curricular de enseñanza-aprendizaje por competencias ha facilitado la comprensión de la importancia del conocimiento histórico del pasado educativo para una práctica profesional exitosa⁹; no obstante, es el tratamiento de contenidos y posibilidades metodológicas que lleva consigo el enfoque de cultura escolar, su incidencia directa en el estudio de las prácticas y de la situación real de los maestros, sin desgajarla del conocimiento de los discursos pedagógicos y las políticas educativas de cada época, lo que ha puesto en valor estos contenidos de cara al aprendizaje de las competencias contempladas en el perfil profesional del diseño de los nuevos títulos.

Resulta una evidencia fuera de todo cuestionamiento, que la innovación didáctica ha llegado a los espacios docentes de las materias histórico-

8 Coincidimos con el prof. Tiana (2005: 105-45) en la afirmación de que la “Historia de la Educación se caracteriza en la actualidad por la fragmentación de su objeto de estudio”, por lo que estamos en la coyuntura de caminar hacia la desintegración total de este campo docente e investigador o trabajar por una renovada unidad (“refundación” en el decir de Tiana) con subcampos que mantengan cierta autonomía; si se quiere, entender que esta fragmentación responde a un momento de transitoriedad puntual, por lo que una vez superado, se trata de concretar una nueva estructura organizativa, en el marco de una renovada identidad del tronco común originario. Es en esta segunda posibilidad, a la que nos adscribimos sin ambages, en la que el peso específico alcanzado por la Historia de la Escuela, tanto en su vertiente docente como puramente investigadora, puede realizar una interesante labor como herramienta de cohesión y elemento coadyuvante para la búsqueda de esa nueva identidad.

9 Hay que recordar, que el RD 1393/2007, de ordenación de las enseñanzas universitarias y su reforma por RD 861/2010, ponen de manifiesto que “el centro del diseño curricular de los planes universitarios es la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”. En las memorias de verificación de los nuevos títulos, se incide en delimitar las competencias vinculadas al perfil profesional, también las de carácter histórico, poniendo de manifiesto su relación con los contenidos curriculares propuestos y el grado de incidencia en la conformación de dicho perfil.

pedagógicas¹⁰ y, especialmente, a la Historia de la Escuela: itinerarios histórico-educativos, utilización de archivos fotográficos y fuentes iconográficas, el recurso de los testimonios orales, archivos de la memoria (Terrón, Álvarez y Braga, 2005), el dinamismo de los ecomuseos, el uso de cuadernos escolares (Sanchidrián, 2012) o actividades de aprendizaje colaborativo como la “maleta histórico-educativa” (Álvarez, 2011), entre otras iniciativas, han alertado a los docentes de estas materias de la importancia de plantearnos cómo aprende el estudiante, cómo podemos ser capaces de familiarizarlo con el conocimiento histórico, cómo facilitarle la comprensión de los procesos de largo recorrido y la evolución diacrónica de los acontecimientos, más allá del uso del canon cronológico, cómo podemos apoyar la comprensión de los contextos; en suma, cómo fomentar una actitud positiva hacia los contenidos históricos y valorar su utilidad en la conformación del perfil profesional del Magisterio.

Y una virtualidad más de esa conjunción entre la perspectiva histórica de la escuela y la cultura escolar, ésta referida al ámbito general de la Pedagogía. A lo largo del siglo XX encontramos una buena cantidad de indicios que hablan de cierto distanciamiento, cuando no divorcio, entre dos culturas: la ciencia de los pedagogos y la práctica profesional de los maestros (Escolano, 1999). A los primeros, se les reprocha el haber dado la espalda a la escuela y a la realidad práctica de la educación, aislándose en sus atalayas teóricas y científicas sin otro planteamiento que mirarse a sí mismos en el espejo de la calidad de sus investigaciones, por otro lado cada vez más abstrusas y esotéricas, sin realizar ningún esfuerzo por contextualizar sus trabajos y ponerlos al servicio de los actores de la educación; los maestros, por su parte, ante una supuesta falta de respuestas de la ciencia pedagógica, no exentos de cierta ingenuidad, se refugian en una tradición empíricamente inventada, construida por una serie de inercias, reglas y habilidades de la propia memoria del

10 En los últimos años, además de forma insistente, nuestro gremio ha mostrado una notable preocupación por la mejora de la tarea docente y la traslación del conocimiento científico propio de la investigación al escenario de la enseñanza y la creación didáctica. Así lo evidencian las numerosas comunicaciones presentadas a los Coloquios Nacionales de Historia de la Educación dedicadas al análisis de las metodologías docentes, y la costumbre -iniciada hace ya varios años- de incluir secciones especializadas en cada uno de dichos congresos, al margen de las relativas a los aspectos vinculados al tema elegido como hilo vertebrador de la investigación, que abordarían estas cuestiones. En esta misma línea de refuerzo a la actividad docente, la Junta Directiva de nuestra Sociedad, desde el año 2001, decidió abrir un espacio de análisis, reflexión e intercambio de experiencias, a modo de “seminarios didácticos”, celebrados en distintas universidades del Estado, donde grupos de profesores de una misma materia, tenían la oportunidad de repensar su enseñanza. Su publicación en los *Cuadernos de Historia de la Educación*, con varios ejemplares ya de recorrido, posibilita la difusión de estos debates.

gremio, transmitidas de generación en generación a través de un aprendizaje experiencial, donde vinculan la pragmática de su oficio, al tiempo que repudian los discursos pedagógicos como verdaderos anatemas.

Desde esta teoría, numerosas rutinas que conforman el “hábitus” de la profesión, entiéndase las habilidades para gestionar el aula, la modulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el control del grupo-clase, o el propio tratamiento disciplinario, por citar únicamente algunos ejemplos, responden a esa transmisión de tradiciones gremiales y no al alimento pedagógico de las Escuelas Normales y centros de formación. Con ello, la ciencia pedagógica quedaba alejada, desprestigiada -si se quiere- para la práctica docente de los maestros.

Pues bien; este alejamiento ha quedado reducido, si no eliminado, por esta aproximación del conocimiento pedagógico científico -en este caso desde la perspectiva histórica- al perfil y práctica profesional de los maestros. El discurso pedagógico, afortunadamente, empieza a ser valorado como un elemento necesario para la completa formación del Magisterio, gracias -entre otros factores- a la demostración por parte de esta novedosa mirada de la cultura escolar de la importancia de buscar sinergias entre la teoría, la norma y la realidad práctica; de la exigencia de entender que el conocimiento pedagógico -sin considerarse en un nivel superior que la reflexión realizada por el docente desde su propia práctica- puede colaborar a mejorar la calidad de la intervención en la realidad; en definitiva, que la ciencia de la educación, pese a que en algunas etapas históricas se ha distanciado de la formación de los gestores del sistema con el apoyo exclusivo a una pedagogía académica a espaldas de esos profesionales, no debe incorporar barreras absurdas y dedicar sus esfuerzos a establecer nexos de unión entre la reflexión científica y el saber práctico.

La emergente importancia de la recuperación y uso del patrimonio escolar

En cualquier caso, no obstante lo anterior, el creciente y renovado interés por la recuperación, conservación, estudio, difusión y uso didáctico del patrimonio escolar, así como el reciente impulso en la creación de museos pedagógicos y exposiciones, a modo de archivos vivos de la memoria, constituyen -sin duda- uno de los frutos principales de esa conjunción de intereses entre la cultura escolar y el ámbito docente e investigador de la Historia de la Escuela.

Y es que dentro de estos estudios sobre la cultura escolar, tal y como hemos expuesto, y en el marco de la consideración a la memoria histórica, favorecida -entre otros factores- por las tendencias etnográficas y microhistóricas en la construcción del conocimiento acerca del pasado de la educación,

ha cobrado atención preferente la historia material de la escuela o el análisis de los elementos materiales como un universo de utensilios -en una concepción extensa que abarca lo material e inmaterial, es decir, los espacios, objetos, voces, textos e imágenes- capaces de explicar las características básicas -explícitas y aun implícitas- de los modelos educativos y de decodificar las interacciones de la trama relacional que se establece entre los diversos elementos de la cultura escolar (Hernández Díaz, 2011). Estos objetos nos hablan, nos interpelan y nos aproximan a descubrir todo un mundo de relaciones sobre las que se han construido los usos y códigos de la cultura escolar; como indica Sacchetto (1986: 28), “la historia de los objetos escolares -huellas organizativas de la instrucción- es, hasta cierto punto, la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñados por adultos y niños, maestros y escolares”.

Rastrear los vestigios que el pasado ha ido construyendo, a modo de detective profesional (Escolano, 2010), aflorar los recuerdos y olvidos de la memoria y su relación con el conocimiento histórico, sin que ello suponga caer en el reduccionismo etnográfico, se ha convertido en una de las tareas propias de los investigadores de la cultura material de la escuela, poniendo en valor la afirmación de que los objetos materiales que nos rodean no sólo visten los espacios y les confieren una determinada especificidad, sino que sirven para facilitar la codificación de nuestras relaciones con el entorno, al convertirse en “símbolos” cargados de significado real. La recreación etnológica del patrimonio escolar, en definitiva, no sólo supone un placer nostálgico al abrir la memoria al recuerdo de tiempos infantiles, sino que brinda la posibilidad de aproximarse al análisis de los códigos pedagógicos de la cultura escolar de cada época histórica.

Como hemos tenido oportunidad de expresar en otro lugar con motivo de nuestras aproximaciones a la etnohistoria educativa (López Martín, 2006; 2009), resulta evidente que todos estos objetos nos ofrecen una visión holística de la totalidad de dimensiones que interactúan en el escenario escolar, constituyéndose en una fuente imprescindible para el conocimiento del pasado de la escuela. Asumen una función mediacional concretada, al menos, en tres tipos de mediaciones específicas: entre la teoría y la práctica, adoptando la función de traductores y auxiliando al material impreso y otros instrumentos administrativos a convertir a claves curriculares las orientaciones pedagógicas teóricas y políticas; entre los diversos elementos de la cultura escolar y el medio que les rodea (significantes), ayudando al sujeto a captar el impacto del entorno en su estructura cognitiva y, de otro lado, a valorar el sentido de cada registro escolar, con especial atención a los contenidos; finalmente, entre maestros y estudiantes, actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, regulando sus relaciones a modo de catalizadores de esos mismos procesos.

No podemos pretender, ni corresponde a los objetivos y características de este trabajo, el realizar un balance exhaustivo y detenido -no hace mucho abordado por Ruiz Berrio (2010)- del estado actual de un tema verdaderamente emergente. Sí queremos, por el contrario, ofrecer un apunte del impacto que para la Historia de la Escuela, tanto en su dimensión investigadora como docente, ha tenido el estudio del patrimonio histórico-educativo y la explosión del movimiento museístico desarrollado en estas últimas décadas; atrás, muy atrás (1882), queda el pionero Museo Pedagógico Nacional de nuestro Manuel Bartolomé Cossío (García del Dujo, 2012), como iniciador de depósitos de memoria convertidos en laboratorios de estudio pedagógico, de renovación y vitalización de la educación primaria, o los alegatos de los institucionalistas (recuérdese a J. Costa en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882) resaltando el valor pedagógico de los museos.

Desentrañar la cultura escolar a partir de la interpretación de la cultura material es el gran objetivo investigador del patrimonio educativo. Para ello, tal como hemos anotado, desde 2004 contamos con la Sociedad para el Estudio del Patrimonio Escolar (SEPHE), encargada de coordinar toda esta actividad investigadora de defensa y puesta en valor del patrimonio histórico-escolar como elemento significador de los modelos pedagógicos. La organización de múltiples actividades, entre las que destacan una serie de Jornadas Nacionales de carácter científico, que han alcanzado su quinta edición (Santiago de Compostela, 2005; Berlanga de Duero, 2007; Huesca, 2008; Vic, 2010 y Murcia, 2013), da cuenta del dinamismo alcanzado. Precisamente, la estructura de la realizada en tierras catalanas, celebrada en septiembre de 2010, bajo el auspicio del Museu Virtual de Pedagogia de la Universitat de Vic, con el título *La memoria educativa en los museos de educación y pedagogía como proyecto de ciudadanía*, nos sirve para exponer las dimensiones alcanzadas por esta temática. Las 4 secciones de trabajo llevadas a cabo en dicha reunión científica evidencian estas perspectivas: la conservación del patrimonio, una responsabilidad pedagógica; la difusión del patrimonio, un reto para la educación; la creación del patrimonio o la formación de espacios socioculturales y de ciudadanía; y, finalmente, las apuestas y novedades en los museos de educación o la participación en la creación de patrimonio. Todo un conjunto de retos y desafíos, no limitados a la simple conservación del patrimonio o el reclamo del compromiso político de las administraciones, sino a proyectar su difusión en la sociedad y vivificar una pedagogía responsable con la participación de maestros y estudiantes, en aras de su utilización para el apoyo a la formación de una ciudadanía democrática.

Y si la dimensión investigadora de la Historia de la Escuela tiene en esta línea de trabajo un futuro brillante, el ámbito docente -igualmente- se ha visto influenciado por este interés sobre la memoria y el patrimonio educativo. Hay que recordar, que esta puesta en valor no resurge en estas últimas décadas de

la investigación propiamente dicha de este campo científico -sin pretender negar su contribución-, sino de estudios iniciados por profesores y alumnos de Institutos de Enseñanza Secundaria que, conscientes de las valiosas colecciones que atesoran sus centros (bibliotecas, archivos, gabinetes de historia natural, laboratorios de ciencias experimentales, edificios históricos...), deciden trabajar en la recuperación, catalogación y protección de todos estos legados del pasado que han quedado obsoletos para la práctica educativa del presente. Con grandes dosis de voluntarismo y entusiasmo, sin respaldo -en la mayoría de los casos- por parte de las administraciones educativas, surgen pequeñas experiencias que pretenden la elaboración de exposiciones de fondos documentales y colecciones científicas, no sólo para el estudio e investigación de dichos fondos, sino para su utilización como recurso didáctico.

Dos referencias se presentan como obligatorias, a la hora de remarcar la labor patrimonial llevada a cabo en este ámbito de la educación secundaria. De una parte, la publicación del número correspondiente al primer semestre de 2008 (nº 7), de la Revista *Participación Educativa*, editada por el Consejo Escolar del Estado, bajo el título "Historia de un olvido: patrimonio en los centros docentes", donde se recoge el relato de una muestra de experiencias realizadas en institutos pioneros de todo el Estado que, lejos de conformarse con una política lánguida de mera conservación -en el mejor de los casos- apuesta por la dinamización y puesta en valor del legado pedagógico pasado. De otro lado, el Proyecto CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Educación Secundaria a través de su Patrimonio, 1837-1936), que da cuenta del valor de estas colecciones científicas y la importante tarea realizada en cuanto a la conservación y difusión de ese patrimonio (López-Ocón; Aragón y Pedrezuela, 2012).

No debemos olvidar, que en largos periodos de la historia escolar española, a los escasos materiales adquiridos de fábrica por los centros como innovaciones modernas para la enseñanza de determinadas ciencias, hay que unir las llamadas "tecnologías vernáculas" (López Martín, 2003), material artesanal que el propio profesorado construye al objeto de enriquecer su enseñanza y adaptar la idealidad de los discursos a la realidad de sus escuelas o institutos. Las "lecciones de cosas", "colecciones de pequeños materiales" reunidas por los propios estudiantes, o las "excursiones instructivas" donde se localizan dichos objetos, metodologías intuitivas propias de la enseñanza de la primera mitad del siglo XX, favorecerán la construcción artesanal de buena parte de los artefactos didácticos, susceptibles -con posterioridad- de pasar a integrar los fondos de los museos de los centros. Buena parte de la innovación pedagógica de aquel tiempo, más allá del material producido y distribuido por las casas comerciales, se encuentra encarnada en estos objetos-huella.

En la actualidad, y al margen del notable incremento y renovado cambio de rumbo en los de museos pedagógicos y centros de memoria educativa,

temáticas en las que no vamos a entrar¹¹, es la institución universitaria quien ha cogido el relevo del impulso a la creación de pequeños museos y aulas de memoria-exposición pedagógica, al objeto de llevar a cabo proyectos de investigación y difusión del patrimonio histórico-educativo, así como acercar su realidad a los estudiantes de Magisterio y diseñar actividades didácticas encaminadas a la mejora de la comprensión del presente educativo y la propia formación profesional de los futuros maestros. Es el caso de las universidades de Sevilla, Valencia, Murcia, Salamanca o La Laguna, entre otras, que tratan de seguir la estela del Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío de la Universidad Complutense¹².

A la floración de actividades en torno a la historia material de la escuela y esta anotada creciente conformación de museos educativos, en su más amplia extensión, se une la tremenda fuerza de las herramientas tecnológicas y sus enormes posibilidades en la temática que nos ocupa (Payá y Álvarez, 2012). Sin entrar en la distinción entre el museo virtual en sentido estricto, creado y organizado específicamente en Internet, de las webs informativas de museos materialmente existentes o de aquellos portales que ofrecen parte de las colecciones de un museo real, lo cierto es que estamos ante una línea de trabajo muy interesante y de consecuencias impredecibles para el futuro inmediato, tanto en el ámbito docente como puramente investigador (Álvarez, 2011 y Martí, 2009). Podrá objetarse la pérdida de capacidad semiológica de estas exposiciones, lógicamente más frías y con menor capacidad de despertar las emociones que la contemplación de los museos reales, pero no pueden negarse las facilidades de acceso y capacidad de difusión de las nuevas tecnologías, por otra parte cada vez más perfeccionadas. El caso de la plataforma digital patrimonieducatiuvalencia.com (Álvarez y Payá, 2012), creado en el seno de la Universitat de València, en octubre de 2008, por un grupo de

11 Para conocer la nómina de museos de la educación en la actualidad, entre otras referencias, puede consultarse la reseña publicada por el Museo del Niño de García González (2010). Sobre la irrupción de la nueva museología de la educación como una de las líneas de investigación más novedosas en el campo histórico-educativo y el cambio radical en la conceptualización de los museos, no sólo entendidos como algo vivo y dinámico (Ruiz Berrio, 2006), sino como elementos de “conciencia crítica”, espacios de reflexión y representación del conocimiento, es aconsejable la lectura de la ponencia de especialistas como Yanes y Somoza (2011). Coleccionar, conservar y exhibir, son parámetros de una museología ya superada; proteger, dinamizar, vivificar, construir espacios de comunicación y diálogo entre sujetos, objetos y experiencias, las nuevas directrices del patrimonio escolar.

12 La Revista *Cabás*, publicada por el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, del Gobierno de Cantabria, en su último número, recoge trabajos de Llinares (2012) y Álvarez; Nuñez y Rebollo (2012) referidos, respectivamente, al caso valenciano y sevillano.

investigadores de varias universidades públicas valencianas o el proyecto didáctico “Escola i Història 2.0” (<http://histoesc.uv.es/>), un entorno personal de aprendizaje, que trata de poner al alcance de la comunidad educativa el conocimiento sobre el pasado escolar (Payá, 2012), son ejemplos de la firmeza de esta línea de trabajo y del futuro esperanzador que presenta.

Y querríamos terminar con una cuestión en la que no hemos entrado hasta el momento, pero cuya relevancia nos parece más que decisiva. Se trata de fomentar lo que se ha dado en llamar “educación patrimonial”, es decir, la concienciación y sensibilización dirigida a toda la ciudadanía sobre la importancia de la recuperación, conservación, estudio, difusión y uso didáctico del patrimonio escolar, en la idea de reconocer a través de las huellas del legado del pasado los modelos pedagógicos de la escuela del ayer. Una educación compuesta de programas dirigidos a los centros educativos, encaminada a reforzar la conciencia sobre los valores culturales e identitarios de una comunidad. En cualquier caso, como señaló nuestro compañero el prof. Mayordomo (2011) en las V Jornades d’Història de l’Educació Valenciana, dedicadas a “El patrimoni historicoeducatiu valencià”, la tarea nos corresponde a todos, a modo de esfuerzo compartido.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Domínguez, P. (2011). El arte de aprender y enseñar Historia de la Escuela a través de maletas histórico-educativas. En P. Celada Perandones (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. (pp. 267-285). Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Álvarez Domínguez, P. (2012). El museo de educación como recurso didáctico mediante las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-32, 361-74.
- Álvarez, P., Núñez, M. y Rebollo, M^a. J. (2012). Viaje a una realidad inacabada: el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, 8, 157-76.
- Álvarez, P. y Payá, A. (2012). Patrimonioeducativo.es: un espacio virtual de aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo español. En P. L. Moreno y A. Sebastián (eds.). *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 583-596). Murcia: SEPHE y CEME.
- Benso, C., Mayordomo, A.; Moreno, P. L. y Terrón, A. (2006). Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 3, 319-43.

- Celada Perandones, P. y Esteban Ruiz, F. (1998). La Historia de la Pedagogía y/o de la Educación como disciplina académica en los planes de estudio normalistas. Una significativa ausencia en la Escuela de Magisterio de León. *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, (pp. 657-67). X Coloquio de Historia de la Educación. Universidad de Murcia: SEDHE.
- Chartier, R. (1993). De la historia social de la cultura a la historia cultural de lo social. *Historia Social*, 17, 97-104.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belín.
- Del Pozo, M^a. del M. y Rabazas, T. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-32, 401-14.
- Depaepe, M. (2009). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Depaepe, M. y Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools. *Paedagogica Historica*, XXXI, 1, 9-16.
- Domínguez Cabrejas, M^a. R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 17-32.
- Escolano Benito, A. (1999). Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela. En J. Ruiz Berrio; A. Bernal; M. R. Domínguez; V. M. Juan (Eds.), *La educación en España a examen (1898-1998), Jornada Nacionales en conmemoración del Noventay ocho*. Vol. I, (pp. 605-14). Zaragoza: MEC, Institución "Fernando El Católico".
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, n^o. extraordinario: "La educación en España en el siglo XX", 201-18.
- Escolano Benito, A. (2006). La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal. En A. Escolano (dir.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 23-46). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 23-46.
- Escolano Benito, A. (2010). Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage. *History of Education & Children's Literature*, V-2, 17-32.
- Esteban Mateo, L. (1983). Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación. *Escolarización y sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)* (pp. 999-1041). II Coloquio de Historia de la Educación. Valencia.
- Esteban Mateo, L. (1997). Historia de la Escuela. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 16, n^o. monográfico..

- Esteban, L. y López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Tirant Lo Blanch, Valencia.
- Ferraz Lorenzo, M. (2005) (Ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Del Dujo, A. (2012). El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver la educación y la pedagogía. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-32, 279-88.
- Guzmán, M. (1973). *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona: Prima Luce.
- Hernández Díaz, J. M^a. (2011). Etnografía escolar e historia de la educación. Pistas de aproximación. En A. Mayordomo; M. C. Agulló y G. García Frasquet (Coords.), *El patrimoni historicoeducatiu valencià*, V Jornades d'Història de l'Educació Valenciana (pp. 65-96). Gandía: CEIC Alfons el Vell.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, Series Suplementarias, 1, 353-82.
- López Martín, R. (1999). La práctica escolar en la España del siglo XX: perspectivas de renovación. En J. Ruiz Berrio; A. Bernat; M. R. Domínguez; V. M. Juan, V. M. (Eds.). *La educación en España a examen (1898-1998)*. Jornadas Nacionales en conmemoración del Noventa y ocho. 2 Vols., Vol. I, (pp. 395-422). Zaragoza: MEC, Institución "Fernando El Católico".
- López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de València.
- López Martín, R. (2002a). Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática. *Historia de la Educación*, 21, 67-80.
- López Martín, R. (2002b). Gènesi i construcció del sistema educatiu. Vers un model de cultura escolar. En A. Mayordomo y M. C. Agullo (Coords.). *La construcció social del sistema educatiu valencià*, I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana (pp. 13-41). Gandía: CEIC "Alfons El Vell".
- López Martín, R. (2003). De las tecnologías vernáculas a la escuela.com. El sentido pedagógico de los objetos de la escuela en la cultura escolar de la España del siglo XX. *Etnohistoria de la escuela* (pp. 167-80). XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgos: SEDHE.
- López Martín, R. (2005). Práctica escolar y renovación pedagógica. Cambios y resistencias en la cultura de la escuela de la España franquista. En E. Candeias Martins (Coord.), *Actas del Vº Encontro Ibérico de História da Educação, Renovação Pedagógica* (pp. 221-66). Castelo Branco: Alma Azul.
- López Martín, R. (2006). El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX. En A. Escolano (Dir.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 425-448). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- López Martín, R. (2009). Los elementos materiales como mediadores de la cultura de la escuela. En *Doctor Buenaventura Delgado. Pedagogía e Historiador* (pp. 161-79). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lopez -Ocón, L.; Aragón, S. y Pedrezuela, M. (2012) (eds.). *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid: Doce Calles, CEIMES.
- LLinares, M^a. J. (2012). Experiencia didáctica: la exposición “L’escola d’ahir” y el seminario-museo de historia de la escuela. *Cabás*, 8, 122-42.
- Martí Ubeda, C. (2009). Potencialidades y usos didácticos del patrimonio virtual en Internet para la enseñanza de la historia de la educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 6, 11-39.
- Mayordomo, A. (2011). La recuperació del patrimoni historicoeducatiu: raons, propostesi convocatòria. En A. Mayordomo; M. C. Agulló y G. García Frasset, G. (Coords.), *El patrimoni historicoeducatiu valencià, V Jornades d’Història de l’Educació Valenciana* (pp. 13-38). Gandía: CEIC Alfons el Vell.
- Molero Pintado, A. (2000). Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la Educación*, 19, 121-39.
- Nóvoa, A. (1996). El passat de l’educació: la construcció de noves històries. *Temps d’Educació*, 15, 245-79.
- Nóvoa, A. (1998). A história do ensino primario en Portugal. *Encontro de História da Educação em Portugal* (pp. 45-64). Lisboa: Fundação Gusbenkian.
- Otero Urtaza, E. (2003). La irrupción de la Pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior. *Revista de Educación*, 332, 249-63.
- Payá, A. (2012). Historia de la educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la Educación Superior. En J. M. Hernández (Coord.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (s. XVI-XXI)* (pp. 695-702). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Payá, A. y Alvarez, P. (2012). Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo” En O. Fontal (Coord.), *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 546-54). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pereura, M. (1981). La historia de la educación en la formación de educadores I (Los profesores de EGB ante la historia de la educación) y II (Orígenes y evolución de una disciplina escolar). *Témpora*, 2, 7-2 y 57-72.
- Ruíz Berrio, J. (1994). La escuela pública. En J. L. Guereña, J. L. y A. Tiana (Eds.), *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación* (pp. 77-115). Madrid: CIDE, MEC.
- Ruíz Berrio, J. (2004). Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los Estudios de Pedagogía en la Universidad. *Un Siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid* (pp. 17-26). Madrid: UCM.

- Ruíz Berrio, J. (2006). Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación*, 25, 271-90.
- Ruíz Berrio, J. (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sachetto, P. P. (1986). *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Sanchidrián, C. (2012). Los cuadernos escolares como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia de la Escuela. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-32, 435-49.
- Silver, H. (1992). Knowing and not knowing in the History of Education. *History of Education*, 21-1, 97-108.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of School Reform*. Cambridge: Harvard University Press (trad.: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*). México: FCE.
- Terrón, A.; Álvarez, V. y Braga, G. (2005). La enseñanza de la Historia de la Educación: ¿cuánto de innovación? A modo de reflexión crítica. En M. Ferraz Lorenzo (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. pp. 313-35. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Terrón, A. y De Gabriel, N. (Coords.) (1998). Informe sobre la situación de las materias histórico-educativas en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Magisterio. *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. X Coloquio de Historia de la educación. Murcia (pp. 710-719). Universidad de Murcia, SEDHE.
- Tiana Ferrer, A. (2005). La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En M. Ferraz Lorenzo (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 105-145). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vicente Hernandez, U. (1997). Las materias pedagógicas en los nuevos planes de estudio de maestro en la comunidad autónoma andaluza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 111-25.
- Viñao A. (1993-94). El espacio escolar en la historia. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 12-13, nº. monográfico.
- Viñao A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, 245-69.
- Viñao A. (1997). De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador). En N. De Gabriel, N. y A. Viñao (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 15-49). Barcelona: Ronsel.
- Viñao A. (1998). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *Culturas y Civilizaciones, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 167-83). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Viñao A. (2000). La història de l'educació com a disciplina acadèmica i camp d'investigació. *Temps d'Educació*, 24, 79-99.
- Viñao A. (2002a). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Viñao A. (2002b). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 223-56.
- Yanes, C. y Somoza, M. (2011). Museos escolares. El patrimonio material e inmaterial de la educación como conciencia crítica. En A. Mayordomo; C. Agulló y G. García Frasquet (Coords.), *El patrimoni historicoeducatiu valencià, V Jornades d'Història de l'Educació Valenciana* (pp. 97-117). Gandía: CEIC Alfons el Vell.