



Vivir para contarla: la vida, una aventura que se construye al caminar

(Living to tell the tale: making your own way in the adventure of life)

Agustín ESCOLANO BENITO

Centro Internacional de la Cultura Escolar

RESUMEN: Relato autobiográfico del autor que resume el proceso de su formación y las experiencias vividas como historiador de la educación, con alusiones a aspectos concomitantes que afectan a sus desempeños en varios ámbitos profesionales y en diversas instituciones y territorios. Se describen las etapas de su itinerario en torno a los lugares en que ha ejercido, los trabajos académicos desarrollados desde su tesis doctoral, sus temas de estudio y algunas de sus publicaciones. El autor reflexiona también sobre el proceso y las influencias que han determinado su posición epistémica y metodológica en torno a la disciplina, así como el diálogo que ha mantenido con las ciencias humanas y sociales en la construcción de la historia que ha practicado.

PALABRAS CLAVE: –biografía del autor; Berlanga; CEINCE; historia de la educación; historia de la experiencia; historia intelectual; cultura empírica y material de la escuela; educación y emociones; historia y ciencias sociales

ABSTRACT: This article presents an autobiographical account of the author's training and experience as a historian of education, including the different places the profession has taken him in his lifetime, roles held, works published and main areas of research. The article also reflects on the evolution of and influences on his epistemic and methodological approach to the discipline, and the dialogue in his historical research and practice with the human and social sciences

KEYWORDS: autobiography; Berlanga; CEINCE (International Centre of School Culture); history of education; history of experience; intellectual history; empirical and material school culture; education and emotions; history and social sciences

Últimamente han sido varias las demandas que se me han presentado que tienen como motivo común la reconstrucción y el relato de mi propia experiencia en la configuración del perfil que se me atribuye como historiador de la educación. Colegas de México, de Argentina, de Brasil, de Italia, de Portugal... han publicado en los últimos años en diversos medios estas entrevistas, que han tenido al parecer una amplia difusión entre los colectivos académicos y profesionales que se ocupan del campo disciplinario de la historia educativa o de las proyecciones que este campo tiene en sectores afines e interrelacionados.

En el mismo mes en que cumplo con este encargo para la revista *Sarmiento*, la Asociación Nacional de Inspectores de Educación -cuerpo al que pertenezco hace más de cincuenta años-, ha dedicado a una de estas entrevistas más de cuarenta páginas en su publicación *Avances en Supervisión Educativa*, prestando especial atención a las cuestiones históricas relativas a la cultura de la escuela y por extensión del sistema

educativo. En ella se me invita a hablar, al hilo de los interrogantes planteados por los entrevistadores, acerca del papel de la historia en la construcción del conocimiento pedagógico y de la vida escolar, una perspectiva que según ellos han observado estuvo siempre presente en mi modo de interpretar la realidad y en mis comportamientos en relación con las cosas de la escuela. Es decir, que aún en el ejercicio de la profesión inspectora, o antes de la función de enseñante, detectan ellos una clara visión de las realidades en las que desarrollé mi acción marcada por el *leitmotiv* de la historia.

Todo lo anterior me ha movido a mirar con cierta atención por el espejo al pasado, cosa que de vez en cuando conviene hacer para guiar con prudencia la vida hacia adelante. No obstante lo anterior, asomarse al tiempo ya vivido (*dejá vecú*, dicen los franceses), en mirada de larga duración biográfica, da un poco de vértigo, y lleva a veces a revisiones que entran incluso en contradicción con el motivo de la búsqueda. A fuer de sincero, en relación con esta última observación, debo empezar por confesar que no se si he sido o soy estrictamente hablando un historiador, aunque siempre haya recurrido a la perspectiva que ofrece el tiempo a la hora de interpretar la realidad que me ha tocado vivir o estudiar, educativa o de otra naturaleza, o de componer los textos -no siempre de naturaleza historiográfica- en los que he materializado mi producción intelectual. Para seguir avanzando hacia el futuro o para interpretar el presente es aconsejable sin duda mirar por el retrovisor. Un conductor nunca puede prescindir de lo que le precede si ha de avanzar con seguridad hacia lo que le espera.

No obstante, las anteriores cautelas, ateniéndonos al perfil de las dedicaciones universitarias que he tenido, sí resulta evidente que mis principales tareas docentes e investigadoras se han llevado a cabo en el área de la historia de la educación. También debo reconocer que me identifico con el colectivo de los historiadores desde mis primeras adscripciones académicas. Di mis pasos iniciales en el Seminario de Historia de la Educación de la Universidad de Madrid (espacio académico en el que había más libros, según me hizo observar en cierta ocasión una colega amiga); desempeñé encargos docentes en las historias de la educación universal y española que se impartían entonces en la carrera de Pedagogía; y abordé mi tesis doctoral sobre un tema histórico-educativo. Igualmente, se me puede considerar historiador si se tiene en cuenta la dedicación que a lo largo de mi vida he prestado a la constitución de los acervos que forman el patrimonio de la educación y de la educación patrimonial, sin los cuales no se debe ni se puede construir la historia.

No obstante lo anterior, creo que las inquietudes que movieron mis intereses intelectuales al comienzo de mis estudios universitarios iban orientados, más que a ejercer el oficio de historiador, a responder a la preocupación de dotar a los saberes acerca de la pedagogía de un estatuto que los situara con rigor en el orden académico de las facultades, un *leitmotiv* epistémico de resonancias casi kantianas que incluía la genealogía de las disciplinas pero que sobre todo buscaba dotar de discurso, nivel y método a la pedagogía.

Sobre estas cuestiones sostuve diálogos que para mi fueron formativos con compañeros y colegas de diversas universidades españolas, temas que volvieron a suscitarse cuando en 1975 hube de afrontar la organización de la nueva Facultad de Educación en la Universidad de Salamanca. María Ángeles Galino, mi tutora y guía en los momentos críticos de la carrera, me había advertido cuando fui a ocupar la cátedra de Salamanca que su colega belga Raymond Buyse (un experimentalista de Lovaina) le advirtió en alguna ocasión que la pedagogía no alcanzaría en España el rigor exigible hasta que se lograra implantar en universidades clásicas como la de Salamanca. No solo en esta, claro. Y tal sugerencia la asumí como una encomienda que debía tratar de cumplir.

La villa soriana de Berlanga de Duero, sede segunda del Condestable de Castilla y Marqués de la villa (la primera era la ciudad de Burgos), y su amplio entorno cercano, era un contexto que invitaba, u obligaba, a interpretar los restos de un pasado cargado de hechos históricos. Nacemos, como sutilmente advirtió el poeta Rainer María Rilke, en un mundo que nos es dado como ya interpretado pero que hemos de reinterpretar necesariamente al instalarnos en él, y esta tarea hermenéutica tiene mucho que ver con la educación histórica.

El contexto en que transcurrieron mis primeros años era un medio motivador para estimular la curiosidad infantil y dirigirla hacia el trato con los restos que acreditaban que aquel lugar había estado habitado desde el neolítico al menos, y que su patrimonio exhibía vestigios arqueológicos pertenecientes a la época celtibérica, a la romana, a la invasión musulmana, a la Reconquista y al Renacimiento. Los infantes de aquel tiempo aprendimos pronto que por aquí pasó El Cid con sus hijas y soldados, que en nuestro entorno próximo se erigieron castillos y pequeños templos románicos, mozárabes y góticos, y que el Renacimiento fue la época dorada del pasado del lugar, hoy presente en la Colegiata, el Palacio del Condestable, las casas de otras familias de la nobleza castellana, el hospital de peregrinos y viandantes, el rollo jurisdiccional... También la vieja judería, las murallas medievales y la arquitectura porticada del urbanismo berlangués, una forma generosa de espacios público-privados de uso ciudadano, según observó Ortega y Gasset, que también visitó la villa en compañía de algunos eruditos de la tierra.

Toda esta cultura material y simbólica llegó a configurar un microuniverso o *paidocenosís* que propiciaba la curiosidad y el interés de los menores y adolescentes de la época por el estudio del tiempo pasado, motivación que se potenció al conocer algunas fuentes de la historia local que hablaban de la escuela de gramática adscrita a la Colegiata, del primer libro impreso en esa escuela (circa 1565), de la capilla de música y sus partituras, así como de los archivos locales que se habían salvado de los maltratos del tiempo y de algunos avatares de la historia local.

A todo ello se podía adherir el clima que se fraguó en la comunidad local de pertenencia a través de prácticas de sociabilidad como el excursionismo, los juegos tradicionales en la comunidad de pares, los

rituales y su temporalidad, la experiencia musical fraguada en grupos corales, el teatro y el cine, el deporte, el coleccionismo... y otras actividades compartidas entre la vida familiar, la escolar y la extraescolar. Todo ello, más allá de los condicionantes y límites ideológicos y fácticos de la sociedad de posguerra, invitaba a diario a los menores y a los responsables de su guía y orientación al fomento de una estimativa en la que los componentes históricos entraban a formar parte de lo que hoy entenderíamos como educación informal.

En este contexto seguí como párvulo con doña Fidela mis rudimentos lectores que ya había iniciado en familia y cursé con varios maestros los primeros cursos de primaria, hasta que a los nueve años ingresé en el bachillerato elemental, cuyos cursos que siguieron preparé con mi maestro don Urbano para examinarme por libre en un centro habilitado adscrito al Instituto San Isidro de Madrid. Mi tío Baltasar Escolano, profesor de lenguas clásicas en el Instituto Isabel la Católica de la capital, jugó un papel decisivo en esta conexión Soria-Madrid y en mi orientación hacia los estudios humanísticos.

Berlanga/Madrid. Juventud lectora y estudiosa

Ya desde la infancia las lecturas empezaron a entrar en mi vida cotidiana. Recuerdo haber tenido acceso en la enseñanza primaria a los libros depositados en la biblioteca de la escuela, algunos procedentes de los conocidos baúles de la República y otros de la literatura gris de posguerra. La graduada de Berlanga, aunque iniciada a finales de los años veinte, fue abierta en 1932, bajo el impulso del conocido inspector soriano Gervasio Manrique, oriundo de una aldea de la comarca. En mi casa los regalos de Reyes y de cumpleaños siempre incluían algún libro. Me llama la atención ahora el encuentro con alguno de aquellos textos, con mi nombre y la fecha de adquisición, al bucear en el fondo de los cerca de sesenta mil volúmenes que guarda la biblioteca del CEINCE, verdadera “Arca de Noé” de los manuales de la “aborrecida escuela”, sobre los que también se posaron las “moscas”, como recordara el poeta Antonio Machado.

Metido ya en los estudios medios y superiores se amplió y diversificó mi horizonte lector. Biografías, leyendas, narrativa, Quijote... y seguidamente ensayo. No sé en verdad donde me aficioné a este género prefilosófico. Las conocidas ediciones de Austral y El Arquero empezaron a entrar en los anaqueles de mi incipiente biblioteca. Pronto me cautivó la obra de Ortega, que devoré, subrayé y glosé en sus márgenes. También las de Azorín, Unamuno, Marañón, Machado... Estos eran los mediadores que me ayudaban a construir conocimiento y sensibilidad para tratar de reinterpretar el mundo de la vida al que habíamos sido arrojados, como señalaba Rilke.

En los años de secundaria y magisterio leí las obligadas obras del canon literario escolar de una época gris y dirigista que apenas dejaba grados de libertad para otras opciones. Las bibliotecas de los centros por los que pasé o habían sido expurgadas tras la guerra o apenas ofrecían estímulos para la curiosidad lectora.

Y los profesores que me tocaron cumplían su oficio con explicaciones convencionales adecuadas a los usos de aquel tiempo de silencio.

En la Escuela Normal Pablo Montesino de Madrid tuve algún profesor que motivaba abrirse a expectativas intelectuales de ampliación, como el geógrafo Pedro Chico y Rello, innovador en la metodología de su materia y entusiasta con la arqueología y el paisaje de la tierra de Soria, donde había ejercido antes de venir a Madrid. Siempre cordial conmigo, supongo que por nuestra común procedencia, me sugirió lecturas y trabajos que llegaron a motivarme y que reforzaron mi atracción por los estudios del pasado de la Alta Celtiberia. Ya al final de la carrera de magisterio recibí la alentadora influencia del novel profesor en prácticas Juan M. Moreno, que ofrecía contenidos nuevos y que supuso un marcado contrapunto a la tediosa pedagogía normalista del tiempo, fiel reflejo del nacionalcatolismo imperante y de un escolasticismo decadente. Los nuevos contenidos que este profesor nos presentaba eran, además, claros, atractivos y estimulantes.

Pese a los condicionantes del tiempo, mis lecturas personales me dotaron de un bagaje literario y filosófico amplio y diverso que me preparó para entrar en los cursos comunes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, en los que tuve la oportunidad de encontrarme con algunos profesores cultos de diverso estilo. Recuerdo bien las matinales en aula oscura con proyecciones en blanco y negro de historia del arte de Sánchez Cantón, director de El Prado; la narrativa embaucadora y mitologizante de la historia universal de Manuel Ferrandis que nos llevaba de la mitología egipcia a las mil y una noches; la maestría didáctica de Rumeu de Armas en la explicación del enrevesado pasado histórico medieval y moderno; la minuciosa analítica geográfica de Amando Melón; y las especulaciones filosóficas del manierista y retórico neoescolástico Antonio Millán ... Traducciones y comentarios de textos latinos, análisis lingüísticos proto-estructurales de Manuel Criado del Val, clases de literatura eruditas pero hartas positivistas... Aquellos cursos comunes que precedían a la especialización eran, no obstante sus limitaciones y sesgos, una propedéutica enciclopédica a las humanidades con una común transversalidad histórica en todas las disciplinas.

Las anteriores lecturas y experiencias formativas me fueron decantando hacia la historia. Ya metido en la especialidad, también me incliné por esa vía. Algunas materias de este nuevo ciclo, como la Psicología que impartía el profesor Mariano Yela, un hombre de amplia y profunda cultura científica y humanística, o los "Fundamentos biológicos de la educación" que daba el médico Silverio Palafox, con un enfoque científico-positivo actualizado, introdujeron rigor y sensibilidad en los contenidos, lo que contrastaba con los programas de viejo cuño especulativo o de rudimentario simplismo instrumental que se ofrecían en otras materias. Yela introdujo en España el análisis factorial y la estadística superior que hacía compatible con teorías psicológicas que él había conocido en sus estancias en diversos centros de Europa y Estados Unidos. Luego, tras la licenciatura, lo tuve de profesor en la Escuela Superior de Psicología. Silverio Palafox, por su parte, además

de su riguroso talante científico, dispensaba amistad y buen trato, tanto en las aulas como en los pasillos, y aún fuera de la Facultad.

En otras materias, la enseñanza era muy arcaica y poco motivante. La didáctica, por ejemplo, se construía con aforismos latinos moralizantes que un compañero mío calificaba con ironía de “garbancescos”, combinados con tratados demodados que fusionaban la escolástica con el tardoherbartismo y el neokantismo alemán de entresiglos. Así fue hasta la llegada de un joven profesor que venía de cursar su doctorado en Munich, y que empezó a desarrollar contenidos que se asociaban a la semiología y a la antropología con teorías didácticas sobre el signo, el símbolo, el lenguaje y el juego, así como con algunas cuestiones de resonancia comeniana, lo que por otro lado permitía combinar bien los textos de los orígenes de la modernidad en los que se fundó esta disciplina con los enfoques contemporáneos, más antropológicos. Al igual que en el caso ya referido del profesor Moreno, Federico Gómez Rodríguez de Castro traía a las clases aires y enfoques renovados, que la juventud universitaria de entonces supo poner en valor y aceptar como esperanza de cambio. Ello suponía la entrada en la universidad de una nueva generación.

Las asignaturas de historia de la pedagogía y de las instituciones educativas eran el contrapunto a lo anterior. Nos conducían a lecturas de clásicos y modernos y nos compensaban de otros sórdidos cursos de pedagogía especulativa y trivial. En las clases y deberes lectores de historia de la pedagogía se podía viajar a la China de Lao Tse, dialogar sobre Rousseau y su *Emilio*, debatir acerca de las teorías de Carlos Marx y comentar las *Cartas a Lucilio* de Séneca o el tratado *De disciplinis* de Luis Vives, entre otras temáticas. Nos estamos refiriendo a los primeros años sesenta. Mi disposición a favor de la historia, ya comentada, me llevó a profundizar en este campo motivante y a frecuentar la biblioteca de esta cátedra, donde una bibliotecaria culta y amable, cuyo nombre no recuerdo, me fue facilitando lecturas. También completé mis fuentes en la biblioteca de los fondos históricos del Instituto de Pedagogía del CSIC, heredados, tras el expurgo de posguerra, del venerable Museo Pedagógico.

En las disciplinas más técnicas, y aún también en las teóricas, los estudiantes de aquel tiempo nos beneficiamos de la bien dotada biblioteca del Instituto Municipal de Educación de Madrid, ubicado en la calle Mejía Lequerica, centro próximo a mi lugar de residencia, al que llegaban nuevas adquisiciones de libros que nos permitían acceder a conocimientos que se divulgaban en otros países de lengua española, incluidas las traducciones. Al final de este proceso de los estudios de licenciatura empezaron a llegar textos de Argentina y México, que nos eran facilitados por el plan de igualdad de oportunidades que el gobierno había puesto en marcha. Entre estos se encontraban algunas obras de los exiliados españoles, como Lorenzo Luzuriaga y Santiago Hernández Ruiz. También se importaron otras obras de autores como Juan Mantovani, René Hubert, Guillén de Rezzano, Lourenço Filho y Alves de Mattos, entre otros autores latinoamericanos, a las

que se sumaban las del franco-portugués Emile Planchard y las italianas de Ernesto Codignola y Nicolás Abbagnano.

La obra de Adolfo Maíllo, un *outsider* en los círculos académicos de la época, aunque hombre de amplia erudición y de novedosos enfoques orientadores de la pedagogía teórica y práctica, fue también leída por los estudiantes de mi generación. Tratábamos con ello trascender la mediocridad reinante en varias materias del currículum. Al tiempo, los pedagogos del CEDODEP introdujeron contenidos de la nueva educación basada sobre todo en el conductismo norteamericano, como la enseñanza programada y la pedagogía experimental. Y en historia siempre encontramos fuentes externas para ampliar horizontes y profundizar en textos clásicos como la *Paideia* del alemán Werner Jaeger o la historia de la educación antigua del francés Henri Irenée Marrou, entre otras.

Por aquellos años ingresé por oposición en el cuerpo de maestros, lo que me llevó a ejercer la profesión de enseñante en dos escuelas primarias de Madrid y su entorno, lo que me permitió seguir a la vez con los estudios universitarios que me llevarían a terminar la licenciatura en 1964. Seguidamente recibí los primeros encargos docentes en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, en el marco de la cátedra de historia de la educación y de las instituciones pedagógicas que regentaba la profesora María Ángeles Galino. Ello me implicó, además de en el apoyo a tareas anexas a la cátedra, en el desarrollo de varios cursos monográficos sobre distintas temáticas de historia de la educación.

En Santander y Barcelona. La tesis doctoral

El proceso de realización de la tesis doctoral era entonces una experiencia larga y disciplinada, y hasta algo ascética para quien decidía cursar el doctorado e incluso para la familia que acompañaba al aspirante a doctor. Pocos graduados de aquellos años se embarcaban en ello. Quizá solo quienes intuían que podían entrar algún día en la carrera universitaria, por entonces de difícil acceso y con escasas expectativas reales, o aquellos que por una especie de *ethos* personal querían alcanzar el máximo nivel académico. La abordé en mis primeros años de Facultad y luego al tiempo que ejercía como inspector de enseñanza primaria en las provincias de Santander y Barcelona, entre 1967 y 1972.

Metido en este proceso, me sorprendió en primer lugar el tema de investigación que la profesora Galino, con quien entré de ayudante de clases prácticas y becario de investigación, me asignó y que yo nunca hubiera imaginado. Después de haberme curtido en las clases que impartí al final de la licenciatura sobre temas tan diversos como la *paideia* clásica, la historia de las universidades, el Renacimiento, la Ilustración y otros, al tratar de definir y acotar la investigación doctoral mi orientadora me propuso: “vamos a pasar de las ideas a los hechos”. Era la época del desarrollo y de afirmación de los estudios que tenían que ver con la

economía y los cambios sociales, un tiempo en gran parte nuevo que conduciría a la reforma educativa de 1970, en cuya puesta en marcha iba a ser ella un agente importante de dinamización.

“Acabas de impartir un curso sobre las ideas de los ilustrados en España”, me decía. Pero ahora, vamos a girar la mirada para ver cómo los cambios que se operaron en la segunda mitad del siglo XVIII en la economía y en la configuración social de la burguesía mercantil e industrial en torno a la promulgación del reglamento de libre comercio de 1778 influyeron en la crisis de los arcaicos sistemas de producción y enseñanza gremial y como emergieron en esa época las escuelas técnicas de nueva planta en los campos de la agricultura, la náutica, las artes industriales y el comercio, los cuatro ramos que se adscribían a lo que se denominaba en el Antiguo Régimen el fomento.

Como es sabido, la libertad de comercio rompió con el monopolio del eje Cádiz-Sevilla y se abrió a las incipientes clases burguesas que se iban aglutinando en las ciudades de la periferia peninsular e insular a la competitividad mercantil con otros países en la lucha por el mercado con las colonias americanas. La competencia iba a promover la innovación, para la que los gremios tradicionales no estaban preparados. Esta lucha por el mercado conduciría a la erección de establecimientos docentes de nuevo cuño que otorgarían acreditaciones académicas para formar más y mejores marinos, titulados en diseño y dibujo industrial, fabricantes de nuevos modelos textiles, especialistas en química aplicada, tintorería, comercio, economía y otras nuevas disciplinas. Así se afirmaban las nuevas artes y técnicas industriales y las disciplinas impartidas en las escuelas técnicas expendedoras de las acreditaciones que iban a sustituir a las antiguas cartas de maestría que otorgaban los gremios desde el lejano tiempo medieval.

No es este el lugar para abundar en el contenido de la tesis, sino para subrayar que aquella opción de trabajo doctoral me hizo cambiar mis hábitos intelectuales y me llevó a consultar en primer lugar a los historiadores de la economía de la época (Vicens Vives, Ramón Carande, Gonzalo Anes, Juan Reglá, José Fontana, Luis Enciso, Antonio Jutglar...), de la Ilustración (Jean Sarrailh, Richard Herr, Pedro Molas, Pierre Vilar, Antonio Domínguez Ortiz...). También me condujo a consultar monografías sobre la historia de la navegación, del comercio, de los gremios y de la industria, de las ideas económicas, de la agricultura... Ya no solo los clásicos como Feijóo, Campomanes y Jovellanos (ilustrado al que mi maestra guardaba especial consideración y que era autor del informe sobre el libre ejercicio de las artes) sino otros como Ustáriz, Ulloa, Sempere y Guarinos, Cabarrús, Larruga, Capmany. Jaumeandreu... entraron a ocupar espacio en mis fichas de trabajo que yo mismo confeccioné al modo ortodoxo, como disciplinado aprendiz de historiador. Escribo de memoria y seguro que olvido muchos nombres que engrosaron mi largo listado de autores de este novedoso campo temático sobre la economía y el origen de las enseñanzas técnicas modernas.

La tesis operó en mi una especie de cambio cognitivo en la perspectiva con que se miraba hacia los hechos del pasado, y no solo a las ideas, como era hasta entonces lo habitual. Este giro me situó en la

corriente a favor de una historia de base empírica, que no positivista, que me llevaba a situar a la historia de la educación en relación a las ciencias sociales que se ocupaban de la fenomenología de lo factual, y entre estas especialmente a la historia de la economía y de la sociedad. No era esta una historia social en el sentido que esta acepción vino a tener décadas después. Al tomar contacto a la vez con los historiadores de la escuela de *Annales*, a cuyos representantes más significativos leí con suma atención e interés, me reafirmé en esta nueva orientación y traté de insertar la historia educativa en la historia de los contextos económicos y sociales.

Intenté asimismo trascender la lectura de los tiempos que dominó el historicismo y de reinterpretar los hechos del pasado en las dimensiones de la *durée* que nos enseñó a considerar el historiador francés Fernand Braudel. Ya no eran exclusivos los registros a que nos tenía acostumbrados la vieja historia de las ideas o la historia positivo-historicista de los acontecimientos. Cuando leí los “combates” por la historia de Lucien Febvre, me llamó la atención su propuesta de trascender el “inútil torneo de las ideas”, casi siempre contaminado de ideologías interesadas en capitalizar el pasado a su manera, sin atender al *factum* o deformando la visión de las cosas. También aprecié las advertencias de Henri Bergson acerca de los discursos que desde la percepción puente-túnel deformaban la interpretación de la realidad, unos porque la sobrevolaban y otros porque la subestiman.

Pues bien, este cambio de estrategia investigadora me condujo además a emprender un *tour* por los archivos centrales y periféricos en los que se custodiaban los documentos relacionados con las Juntas y los Consulados de Comercio, corporaciones de nuevo cuño que aglutinaron a la emergente burguesía industrial y mercantil. Estas entidades contrastaban con las sociedades económicas de amigos del país, de origen también ilustrado, pero aglutinantes sobre todo de los grupos asociados a los intereses rurales y agrarios de la España interior. De las nuevas corporaciones arrancaba el *take off* de la industrialización y de la nueva formación técnica.

Además de los archivos centrales, como el de Simancas, que guarda una parte importante de la documentación relativa a la Junta de Comercio y Moneda, organismo central del Antiguo Régimen que mantenía relaciones con los consulados y juntas locales de comercio, o el Histórico Nacional, y el de Indias de Sevilla, visité otras localidades que disponían de importantes archivos sobre la materia. Burgos, Santander, Bilbao, La Coruña, Cádiz, Málaga, Alicante, Valencia y Barcelona. Todo un *tour* por la periferia de la península que a la vez que me permitió exhumar papeles poco estudiados me facilitó conocer la diversidad de la España periférica, de notorios rasgos diferenciales con respecto a la España interior de la que yo procedía. Cuando años más tarde abordé el estudio de la España “cubista” -imagen propuesta por Luis Bello para definir la diversidad de nuestro país- traje a la memoria aquellos viajes juveniles y afiancé en las

experiencias vividas la perspectiva plural con la que habría de ser percibida la realidad y las culturas de España.

Aquel viaje me exigió tiempo y recursos. Comencé estando aún en Madrid y siendo ayudante de la Facultad a partir de 1964. Seguí con ello en Santander, en los tiempos libres que me permitía el ejercicio de la profesión de inspector de enseñanza primaria, a la que accedí en 1967. Viajaba sobre todo en vacaciones. A partir de 1970, año en el que pasé a desempeñar la profesión de inspector en Barcelona, seguí mis trabajos en esta ciudad, sede de una de las corporaciones más importantes de la red, la Junta Particular de Comercio, que tuvo su sede en la Lonja de Mar, aunque la mayor parte de sus fondos se guardaban en la Biblioteca de Cataluña. El conserje que me servía los legajos, el amable señor Pujol, me decía: “estos fondos no se han consultado desde que los manejó Pierre Vilar”. En esta época, de muy grato recuerdo, coincidí con el malogrado político Ernest Lull, que entonces trabajaba su tesis sobre historia de las ideas económicas y el origen de las cátedras de economía, un tema que también afectaba a mi investigación.

El Consulado de Burgos era el único de interior. La ciudad castellana fue un punto estratégico en la red comercial de la sociedad del Antiguo Régimen. Unía el comercio de la lana de Medina del Campo con los puertos de Santander y Bilbao, desde donde la materia prima se canalizaba a Amberes, ciudad en la que se desarrolló la industria textil y desde la que se devolvían a España por los mismos puertos los paños elaborados con las lanas de Castilla. Por eso justamente los comerciantes de Burgos crearon su Consulado en un lugar destacado del Espolón de la ciudad, donde hasta hace poco se ha custodiado documentación sobre las escuelas de Dibujo, Comercio e Idiomas que propició la vieja corporación de mercaderes castellanos.

En otro orden de cosas, resulta curioso constatar que, en la biblioteca consular de la ciudad de Burgos, trasladada hace pocos años por la Diputación Provincial al Centro Cultural San Agustín, se haya guardado además una importante colección de manuales escolares, donada por el librero de viejo señor Ortega, de origen burgalés, aunque asentado en Valencia. Debo anotar aquí, al margen de la tesis, que visité con frecuencia, entre 1992 y 1997, cuando ya residía en Valladolid, la referida biblioteca del Consulado de Burgos para documentar varios contenidos de la *Historia ilustrada del libro escolar en España*.

La escritura de la tesis la llevé a cabo en su mayor parte en la ciudad de Santander, en mi bien recordado domicilio de la calle Pérez Galdós, donde habité con la familia una casa que en tiempos perteneció a la familia de Antonio Maura, situada en una colina del Sardinero, encarada a la Bahía y a la Magdalena. Desde allí podía intuir la vida de los hombres dedicados a la navegación, al comercio, a las artes y a las relaciones con América, una visión que me acercaba a las nuevas sensibilidades de la Ilustración tardía, la época que yo estudiaba.

A lo largo del periplo que seguí entre 1965 y 1972, año en el que presenté la tesis doctoral en la Universidad de Madrid, tuve ocasión de interactuar con varias personas de las que guardo memoria porque varias de ellas me ayudaron a madurar mi visión de la construcción histórica que tenía entre manos y a constituirme en historiador. Recuerdo por ejemplo a don Ignacio Aguilera, director de la Biblioteca Menéndez Pelayo de Santander, archivero-bibliotecario de profesión y hombre cultivado en asuntos de historiografía. El me ayudó a encontrar en la biblioteca del conocido polígrafo montañés obras importantes para la construcción del programa de estudios de la marinería, las artes, el comercio y la economía política y para documentar el contexto de la época ilustrada y de la protoliberal. En el archivo de Simancas pasé algún verano en la residencia de investigadores que había fundado hacía años una hispanista norteamericana, y allí compartí tiempos y diálogos con historiadores como Nicolás Sánchez Albornoz y otros.

La investigación doctoral operó en mi un cierto proceso de revisión de lo que venía haciendo hasta entonces como investigador, lo que me llevó a la puesta en valor de lo empírico (los hechos que formaban parte de la realidad examinada) en oposición a las concepciones idealistas del pasado, que por lo demás eran muy frecuentes en nuestro gremio de historiadores de la educación y de la pedagogía, proclive a menudo a la hagiografía de los autores estudiados, a la acentuación del valor de las fuentes de proximidad que con el localismo historiográfico se acentuó luego desde la Transición, a los prejuicios ideológicos y a otros sesgos.

Por otro lado, durante la estancia en la provincia de Santander se despertó en mi la afición por la búsqueda y preservación de los materiales de la vieja escuela. En aquellos años, entre 1968 y 1970, mi actividad inspectora se vio envuelta en dos procesos de cambio: uno que afectaba a la remodelación del mapa escolar, con la supresión de las escuelas unitarias y la erección de nuevos centros graduados; otro el que daba al traste con los viejos manuales de la escuela tradicional e impulsaba su sustitución por los que configuraron la renovación de la manualística. Como autor de varios libros escolares de esta corriente renovadora en el equipo técnico de la editorial Santillana pude cotejar los contrastes que ofrecían unos y otros textos, los que se eliminaban y los que se implantaban de nuevo.

El utillaje y los libros de la escuela antigua se destruían o se abandonaban, lo que me hizo pensar en la necesidad de salvaguardar este material como testimonio de un modo de educación que se extinguía. El giro tecnocrático hacia el audiovisual también reforzaba la obsolescencia de la educación tradicional. En mis visitas a las escuelas rurales de Liébana, Cabuérniga, Ramales de la Victoria, Vega de Pas y otras comarcas cántabras percibía a diario la desaparición del ajuar de las viejas instituciones y la implantación de los nuevos artilugios. Tal constatación debió despertar en mi una especie de instinto arqueológico que me llevaba a resistirme frente a las amenazantes señales que abocaban a la desmemoria y a la desaparición de los restos de una cultura escolar que algún día habría que estudiar y exponer en museos, no para restaurarla sino para

examinarla como fuente de conocimiento en el estudio histórico de la genealogía de la escuela como institución. La cuestión se debatió con los maestros en los centros de colaboración pedagógica comarcales.

Mi experiencia en Barcelona, además de más corta, fue distinta. Con un competente grupo de colegas, coordinado por la conocida inspectora y también historiadora María Teresa López del Castillo, nos volcamos en el proceso de implantación de la reforma de 1970, una tarea colectiva compleja que apenas me permitió tiempos para rematar la tesis doctoral y cursarla para su lectura. Allí viví los procesos de cambio que impulsó la nueva ley en zonas muy dispares, desde la industrializada Zona Franca de la capital barcelonesa hasta buena parte de los municipios del Llobregat, desde Molins de Rey hasta Berga. En estas escuelas encontré maestros y maestras que se implicaron a fondo en el esperado y deseado cambio, con numerosas presencias de enseñantes que procedían de mi tierra de origen y de otras regiones del país.

Posdoc. Asturias

Estando en Barcelona, mi nuevo destino de inspector y cubierto ya el trámite del doctorado, la profesora Galino me reclamó de nuevo en 1972 para invitarme a retornar a la vida universitaria, proponiéndome viajar a Asturias, para encargarme de poner en marcha el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, un centro de nueva planta que se creó en todas las universidades españolas para implementar la reforma de 1970. Esta invitación no la podía rechazar por varios motivos, entre otros familiares. Aquí no me iba a ocupar expresamente de la historia, sino de desarrollar un nuevo programa de acciones formativas y de investigación ordenadas a la puesta en marcha de la reforma de la educación en todos los niveles del sistema educativo regional, ámbito que incluía Asturias y León.

En Oviedo encontré grupos y personas con quienes pronto empecé a compartir inquietudes intelectuales que ampliaban el campo de la historia en muchas direcciones. Especial interés tuvo para mí el encuentro con el círculo filosófico del profesor Gustavo Bueno, hombre de amplísima cultura y buen conversador que practicaba la dialéctica de forma muy activa y estimulante, no solo la marxista. Como un día me dijo la compañera y amiga Aida Terrón, con él aprendimos a ejercitar nuevos modos de pensar. Formaba parte del equipo la recordada pedagoga valenciana Pilar Palop, muy centrada en cuestiones de epistemología, y particularmente en la obra de Jean Piaget, además de en otras temáticas que entrecruzaban el materialismo histórico con los estructuralismos. Esta conexión se proyectó después en los coloquios sobre epistemología que promoví al llegar a Salamanca. En el círculo de Gustavo Bueno entró también a formar parte José María Laso, un hombre recién egresado de un largo cautiverio en la prisión de Burgos, en gran parte autodidacta, de formación gramsciana, con quien mantuve contactos enriquecedores sobre conceptos como intelectual orgánico, modo de educación, revolución científico-técnica... Junto a mi primo Juan Benito Argüelles y a Dolores Lucio, José María Laso Prieto impulsó en los años finales de la dictadura la creación de un grupo de conversaciones (Las Cenas del Fontán), en el que participé activamente, círculo que en poco tiempo daría

lugar a la creación de Tribuna Ciudadana de Oviedo, entidad que aún sigue activa y que promovió numerosos encuentros de gran trascendencia cívica.

En el ICE se llegó a formar una selecta biblioteca sobre educación y disciplinas conexas y se creó un ambiente de lecturas y discusión en torno a las cuestiones vivas y emergentes en materia pedagógica y por extensión en las ciencias sociales. En los seminarios participaban profesores de los tres niveles del sistema educativo junto a historiadores, psicólogos, médicos, sociólogos y economistas, de la universidad y de otros sectores. Recuerdo bien, por ejemplo, al filólogo Emilio Alarcos Llorac, a los historiadores Dolores Mateos y David Ruiz, a los médicos Pedro González Quirós y Rodríguez Vigil, a la neuropsiquiatra Ana Isabel Romero, al economista José Luis Marrón, al pedagogo Arturo Martín, a los humanistas, Tomás Recio, Inés Illán y Engracia Domingo y al psicopedagogo Mario de Miguel. Aquellos seminarios de análisis y debate nutrieron la Universidad de Verano de Formación del Profesorado, instalada en la Universidad Laboral de Gijón. Esta iniciativa propició encuentros entre enseñantes de todos los niveles del sistema e interacciones con colegas de otras universidades. La revista *Aula Abierta* nació en este contexto de estudios como medio de expresión de los grupos de aquel momento histórico de transición de la dictadura a la democracia.

Aquellos conversatorios y las lecturas que generaban me ayudaron a preparar el acceso en 1975 a la agregación convocada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Hacía muchos años que no se convocaban cátedras universitarias y aquella plaza tenía aún una denominación genérica de ciencias de la educación. Desde ella se podía optar después a varias disciplinas y yo elegí la de historia de la pedagogía al tener la oportunidad de trasladarme a la Universidad de Salamanca al finalizar ese mismo año. Retornaba de nuevo al campo la historia.

En la Universidad de Salamanca

Salamanca supuso para mí el reto de montar una Facultad de Educación de nueva planta y de asumir a la vez la gestión del Instituto de Ciencias de la Educación, encargo que me hizo de modo expreso el entonces rector salmantino, asturiano de origen, el conocido biólogo Julio Rodríguez Villanueva. Allí convocamos coloquios de ámbito nacional sobre la nueva epistemología de las ciencias de la educación y acerca de las proyecciones profesiológicas de este nuevo sector académico que se incorporaba entonces a buena parte de las universidades españolas. En este campo pudimos enlazar con el camino ya incoado en mi corta pero intensa experiencia en la Universidad de Oviedo, a la vez que compartir inquietudes con otras universidades interesadas en la temática, especialmente con la de Barcelona, que movilizaba el profesor Alejandro Sanvisens, y con la de Madrid, donde se formaban nuevos doctores que después se incorporarían a Salamanca.

La historia de la educación, junto a la educación comparada y la política educativa, configuraron un departamento importante en el contexto de la nueva Facultad de Salamanca, a la que también se incorporaron docentes e investigadores de otras materias pedagógicas, procedentes en parte de varias universidades del país y nuevos profesores en formación que iniciaban su carrera. En aquel tiempo fundacional impulsamos, entre otras iniciativas, la creación de la *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación* a la que en pocos años se asociaron 23 universidades españolas e iberoamericanas y que fue valorada como referente de lo que se hacía en nuestro país en la materia por los principales grupos de historiadores de Europa y América. A lo largo de los 29 años que la dirigí, la Revista terminó configurándose como un catalizador de lo que en España se practicaba en el área de historia de la educación, lo que para mí y para todo el equipo de redacción fue una extraordinaria experiencia. Por esto mismo, la publicación interuniversitaria pasó entonces a constituirse en el órgano de comunicación científica de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), fundada en 1989.

Por aquellos años los historiadores españoles nos fuimos incorporando a la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), la plataforma internacional por la que han circulado los planteamientos nuevos de la historia social y cultural de la educación. La primera conferencia a la que asistí fue la de Oxford, en 1983. Después he concurrido a Berlín, Ginebra, Birmingham, París, Lisboa... La interacción ISCHE-SEDHE, no necesariamente de todos sus miembros pero sí de una parte importante de los dos colectivos, favoreció la circulación de los nuevos paradigmas historiográficos dominantes en el panorama internacional, vinculados sobre todo, como ya hemos advertido, a las corrientes de la historia social y de la historia cultural de la educación. En esta corriente hemos navegado los historiadores de mi generación, con matices o variantes en cada caso, durante las últimas décadas.

En 1985 tuvimos el honor de recibir el encargo de organizar en Salamanca la conferencia anual sobre Historia de la Educación Superior por parte del entonces presidente de la ISCHE, el profesor belga Mauritz de Vroede, un gran académico y amigo que también nos visitó en Berlanga para conocer directamente el fondo patrimonial que veníamos acumulando en lo que después sería el CEINCE. Las relaciones con De Vroede y con los discípulos que le acompañaban, sobre todo con Marc Depaepe, fueron sin duda muy fructíferas e influyentes en la internacionalización de los estudios de historia de la educación en España.

En aquellos años Salamanca dio cobijo, en el Instituto de Ciencias de la Educación, a tres importantes grupos de investigación histórica que asimismo siguen en parte vivos, aunque no ya en el lugar en que dieron sus primeros pasos: el Seminario de Historia del Pensamiento Español e Iberoamericano, dirigido por el profesor Antonio Heredia Soriano, que ha sido el círculo aglutinante de filósofos españoles e hispanistas de diversos países; el grupo "Cronos", impulsado por el profesor Raimundo Cuesta Fernández, que se hizo merecedor del Premio Nacional de Investigación Educativa Giner de los Ríos y que se ha amplificado en otros

escenarios bajo la rúbrica de Fedicaria; el Seminario de Estudios de Historia de la Educación Iberoamericana, impulsado por la profesora Águeda Rodríguez Cruz que fue en aquel momento un verdadero semillero de jóvenes americanistas, algunos de los cuales aún continúan con esta labor. En todos estos círculos se afirmó la nueva historiografía de la educación con perspectivas plurales.

En esos años y en los siguientes nos visitaron historiadores de prestigio internacional como los franceses François Furet y Jean François Botrel, los ingleses Richard Aldrich y Edmund King, los alemanes Winfried Böhm y Christian Wolf, los italianos Giovanni Genovesi, Anita Gramigna y Antonio Santoni, los belgas Marc Depaepe y Frank Simon, los portugueses Antonio Novoa, Rogerio Fernandes y Joaquim Ferreira, la mexicana Esther Aguirre y su colega Ramón Mier, el argentino Héctor Rubén Cucuzza, los colombianos Olga Zuloaga y Víctor Cruz... En historia de la educación y educación comparada, Salamanca en esta época fue sin duda un polo de atracción internacional para muchas universidades de España, de Europa y de América. En este contexto se fueron formando los nuevos doctores que irían incorporándose como profesores a la nueva Facultad de Educación de la universidad salmantina y a otras universidades del país y de otros países.

En los ochenta, antes de la caída del muro, mantuvimos un estrecho contacto con el *European Centre for Higher Education* de la UNESCO (CEPES), que tenía su sede en Bucarest, y celebramos en Salamanca dos importantes coloquios internacionales, que presidí, que se enmarcaban en el ámbito de la educación comparada, pero que a la vez comportaban análisis históricos de las universidades de Europa Oriental y Occidental. Participé después en seminarios celebrados en la Universidad Carolina de Praga y en la Karl Marx de Leipzig (Alemania Oriental). En Praga entablé contacto con la directora del Museo Comenio, Dagmar Capkova, y allí pude conocer la edición de la Academia checa de las obras del conocido educador moravo junto a las *princeps* del XVII. De estas relaciones surgió el mandato que recibí de la UNESCO para coordinar un estudio histórico-comparado sobre la educación superior en los países mediterráneos, una experiencia que me abrió a contactar con varias instituciones superiores, desde Turquía y Grecia a Italia, España y Portugal. La caída del muro de Berlín y la crisis en CEPES acabó con este proyecto, y varios de los documentos generados en estos eventos desaparecieron en Bucarest, aunque muchas de las relaciones interpersonales se pudieron salvar.

Formé parte del grupo que, liderado por el profesor Julio Ruiz Berrio, promovió la creación de la Sociedad Española de Historia de la Educación, que se constituyó en 1989 para cohesionar a los investigadores del sector, dar cauce identitario a la disciplina y para desvincularla de la Sociedad Española de Pedagogía, entidad que aún estaba apegada a condicionantes muy asociados a la tradición además de a algunos planteamientos del pasado. Entré en su primera junta directiva y presidí la sociedad entre 1995 y 2000, contribuyendo desde ella a consolidar las líneas que ya estaban en marcha y a abrirla hacia la cooperación con los colegas de otros países, con quienes reforcé mis vínculos al entrar a formar parte del comité ejecutivo

de la ISCHE entre el 2000 y el 2005. Los coloquios nacionales bianuales de historia de la educación y los encuentros ibéricos España-Portugal promovidos por la SEDHE fueron el principal cauce que dio visibilidad a los cambios historiográficos, en sus temáticas y en sus metodologías.

Un capítulo importante del final de este período fue la participación en la puesta en marcha del programa MANES de la UNED, iniciativa que promovió, en 1992, el profesor Federico Gómez a la vuelta de su sabático en el INRP de París, instituto en el que Alain Choppin dirigía el programa *Enmanuelle*, orientado a la catalogación del fondo histórico francés, desde la Revolución hasta la actualidad. En el contexto de esta iniciativa afronté la tarea de elaborar una historia del libro escolar en España, tomando como base las fuentes de que disponía en el archivo de Berlanga y otros fondos documentales como el del Consulado de Burgos y la Biblioteca Nacional. Esta obra se llevó a cabo en colaboración con colegas de varias universidades del país y exigió en casi todos los temas abordados investigaciones nuevas con fuentes que apenas se habían explorado. Como es sabido, el estudio del manual escolar ha dado origen a un campo disciplinario nuevo, para el que propuse el término de manualística, que afecta a la historia del currículum, de los imaginarios sociales que se vehiculan en los textos, de los métodos de enseñanza y de los sujetos implícitos en sus contenidos y estructuras, así como de otros elementos de la pragmática de la escuela.

La Historia ilustrada del libro escolar en España, elaborada en mi etapa de estancia en la Universidad de Valladolid, aunque concebida ya en mis últimos cursos de Salamanca, se publicó en la serie Biblioteca del Libro de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Por su interés para la historia del libro y de la cultura, el primer volumen fue presentado en 1997 por Fernando Lázaro Carreter, director de la Real Academia de la Lengua, en la Biblioteca Nacional, con presencia del director general del libro, Fernando Rodríguez Lafuente, y del director de la Biblioteca Nacional, Luis Alberto de Cuenca.

Esta corriente de estudios continua en la actualidad muy viva, tanto en el Centro MANES y en el CEINCE como en las redes internacionales que asocian la manualística a programas como los del Instituto Georg Eckert, en Alemania, o los grupos italianos, portugueses, brasileños, argentinos y mexicanos, entre otros, que trabajan en este campo disciplinario. El listado de estancias de investigación en el CEINCE, que se puede consultar en las memorias anuales del Centro insertas en la web, ofrece una imagen amplia y detallada del desarrollo académico del sector. También es de interés el fondo registrado como Bibliomanes, al que se puede acceder desde las webs MANES y CEINCE.

Entre otros cambios de sensibilidad y de episteme suscitados en aquella época, la nueva generación de historiadores de la educación puso en cuestión la tradicional historia de la pedagogía que respondía al modelo antiguo de historia de las ideas y de las instituciones pedagógicas y se centraba sobre todo en el análisis de las teorías y los autores acerca de la educación, así como de las instituciones en que se proyectaban. En los estudios de magisterio esta historia ofreció modelos y autores ejemplares, a menudo con

sentido moralizante y hagiográfico. En los programas más modernos, la historia de la educación se entrecruzaba a veces con la historia de la cultura y la historia de las políticas que impulsaron los sistemas nacionales de educación. Algunos programas y manuales introdujeron enfoques más positivistas, e incluso sociológicos, que daban cierto aire de modernidad a la disciplina, pero que en definitiva respondían al estilo historicista antiguo.

La nueva generación de historiadores que encauzó sus trabajos en las agencias de circulación del conocimiento arriba mencionadas acusó el impacto de las orientaciones que se asociaban a la historia social e historia cultural de la educación. Era esta una historiografía que además mantenía una estrecha relación con la historia general y con todas las ciencias sociales en general, recibiendo la influencia a menudo ecléctica de los *Annales*, los estructuralismos, el marxismo, los posestructuralismos, la etnohistoria, el giro contextual, la hermenéutica y otras corrientes que han definido la cultura histórica de la educación en las últimas décadas.

Mi cambio a Valladolid

En 1992 se me ofreció la posibilidad de trasladarme a la Universidad de Valladolid para regentar una cátedra del llamado Programa PROPIO, cuyo objetivo era el fomento de la investigación, en mi caso en historia de la educación. Cosa un poco sorprendente fue comprobar que la historia de la educación fuera valorada por la Administración como área prioritaria, pero afortunadamente así fue para el Ministerio Solana. Este nuevo desempeño me permitió dedicarme durante más de tres quinquenios a la investigación en la materia, a la formación de doctores, a las relaciones internacionales y a otras acciones de trabajo académico en la Universidad y fuera de ella. En esa época programé y dirigí varios doctorados sobre temas que se formularon entonces con títulos como Educación Europea, Historia del Currículum, Imagen de Castilla y León en la Escuela, Transversalidad y Desarrollo Sostenible... Dirigí a la vez varios proyectos de investigación de financiación central y autonómica sobre Currículum y Sostenibilidad. También participé en un Proyecto Alfa Europa-América Latina cuatrienal con otros siete países, tres europeos y cuatro latinoamericanos, que se cerró en el CEINCE y que dio a la luz trabajos y conclusiones en varias publicaciones, en Brasil y en España.

En los primeros años de mi estancia en Valladolid me vi implicado en dos proyectos que lideraba el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), en el que también participaron nuestros colegas y amigos Antonio Viñao, de la Universidad de Murcia, y Herminio Barreiro, de la de Santiago. Dirigido el primero por la investigadora Marie-Madeleine Compère, formaron parte del grupo de trabajo, además de los españoles referidos, Pierre Caspard (INRP-Paris), Umberto Catabrini (Italia), Antonio Carlos da Luz (Portugal), Hans-Ulrich Grunder (Alemania), Carlo Jenzer (Suiza). El tema de estudio era la construcción del tiempo escolar en los países europeos en perspectiva histórica y comparada. La investigación enfatizaba el análisis de los cronosistemas escolares como construcciones sociales y culturales.

El otro proyecto de investigación del INRP en el que participé fue el relativo a la *Appropriation de l'Écrit*, un programa centrado en el estudio de las prácticas de aprendizaje y usos de la escritura en la sociedad y en la escuela, y de modo específico en los procesos de formación y apropiación de los modelos de escritura que han circulado en el cotidiano de la comunidad y en las instituciones educativas. Mi contribución versó sobre los manuscritos escolares, un tipo de manual que se difundió desde la mitad del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. El equipo estuvo dirigido por la investigadora del INRP Christine Barré-De Miniac, y en él trabajaron conocidos historiadores de la cultura escrita y de la escuela, como Jean Hébrad (Universidad Saint-Quentin), Daniele Marchesini (Universidad de Parma, Italia), Yves Reuter (Université Lille III), Dominique Blanc (École Hautes Études, Toulouse), y Bernard Lahire (Université Lyon II).

Con estos dos proyectos, y con los miembros de sus respectivos equipos, continué intercambiando publicaciones y experiencias de investigación. La posterior desarticulación del INRP de París, un centro de estudios que aglutinó uno de los círculos más importantes del mundo en el despegue y desarrollo de la nueva historia social y cultural de la educación, ha sido sin duda una gran pérdida para todos, y especialmente para los investigadores del mundo latino, incluido el americano.

En el ámbito nacional, una de las primeras líneas de trabajo, que ya venía estudiando en los últimos años de mi estancia en Salamanca, fue la relativa a la significación histórica de la figura de Luis Bello y sus escritos, los *Viajes por las escuelas de España*, una obra que arranca de los tiempos de la Dictadura, en los que la libertad de expresión estaba amordazada, pero que permitió situar a la escuela en las páginas destacadas de *El Sol*, el periódico más importante de la época. Con los escritos de Luis Bello la escuela alcanzaba el estatuto de cuestión de interés público y en ellos se incoaba a la vez la respuesta que la Segunda República iba a dar al problema de la educación elemental de los españoles.

Los estudios sobre Luis Bello me han ocupado varios años. En 1993, Ámbito de Valladolid publicó *Viaje por las escuelas de Castilla y León*, que contenía un amplio estudio introductorio acerca del autor y todos los artículos relativos a las estancias en las aldeas, villas y ciudades de la región. En los años que siguieron fui editando, también con introducciones amplias, los viajes por las escuelas de Madrid, Andalucía y Cataluña, a la vez que colaboré en las ediciones que hicieron otros autores de los viajes por Asturias y Galicia. Esta línea de trabajo, que asumí con gran motivación, equivalente tal vez al entusiasmo con que leí a Ortega en mi juventud, me hizo entrar en los entresijos de la etnografía de la institución escolar y a la vez, en asociación a los recuerdos que guardaba de mis viajes doctorales y de inspección que antes comenté, en los orígenes de las sensibilidades regionales que se vinculan a los escritos regeneracionistas, entre los que hay que incluir a Luis Bello. La exposición "La España Cubista de Luis Bello", que se presentó en el CEINCE con ocasión del Coloquio de la SEDHE celebrado en Burgo de Osma en 2011 quiso mostrar justamente esta visión "cubista" que el autor se proponía ofrecer de sus viajes por la España plural.

En otro orden de cosas, en 1997, impulsé la puesta en marcha de la red SPICAE de historia comparada de la escuela en la Europa del Sur (España- Francia- Italia-Portugal) que organizó varios eventos en los países del consorcio. Formaron parte del grupo constituyente los profesores Gabriela Ossenbach (UNED), Antonio Viñao (Murcia), José María Hernández (Salamanca), Miguel Beas (Granada), Rogerio Fernandez y Justino Magalhães (Lisboa), Giovanni Genovesi (Ferrara) y Michel Soetard (Angers). Luego se fueron adhiriendo otros miembros, según el tema y la ciudad de los encuentros. Todos estos coloquios dieron origen a publicaciones diversas cuyo transversal fue el enfoque histórico-comparado de las cuestiones investigadas en la Europa Latina o Europa del Sur.

Dentro de este ciclo he de hacer mención también a la iniciativa de concertar con la editorial Biblioteca Nueva, uno de los principales grupos editores del país en el ámbito de las Humanidades, de la serie de publicaciones intitulada “Memoria y Crítica de la Educación”. Esta operación trataba de situar de nuevo las principales producciones académicas de historia de la educación a la altura de los tiempos y en el contexto de las demás ciencias humanas y sociales. Esta serie pronto llegó a incluir casi una cincuentena de monografías sobre la materia, y más tarde dio acogida la serie de “Clásicos de la Educación” que auspiciaba la SEDHE y que coordinó la profesora Gabriela Ossenbach.

El Centro Internacional de la Cultura Escolar

Mis últimos años, ya en gran parte en condición de profesor jubilado, están pasando en el Centro Internacional de la Cultura Escolar/CEINCE, una iniciativa que ya ha cubierto más de dos décadas que fui concibiendo al ir observando el volumen alcanzado por los fondos patrimoniales que se habían acumulado en mi propia casa y que era aconsejable sacar a la luz y poner en valor al servicio de la comunidad en general y de los investigadores de manera más específica. No solo yo lo vi así. Amigos y colegas, con quienes fundamos en 2003 la Asociación Schola Nostra, también venían aconsejándome sobre la conveniencia de abrir al público este acervo que se consideraba era expresión de la escuela como construcción social y cultural que ha definido la formación de la ciudadanía ilustrada en la sociedad contemporánea.

En estos restos materiales residen los registros fácticos y simbólicos de los dispositivos de la sociabilidad escolar: de los espacios habitados que han condicionado nuestro esquema corporal; de los cronosistemas horarios que han regulado nuestros biorritmos; de las prácticas que han conformado la metamorfosis de niño/a en alumno/a; de los roles del enseñante que nos guió y disciplinó en interacción con los demás; de los climas emocionales de la gobernanza escolar que nos han influido en la convivencia con los otros; de las formas pragmáticas y retóricas de comunicación en sociedad. Cosas todas ellas muy importantes en la conformación antropológica de los existenciaros en que ha vivido el ciudadano, de ambos sexos, que ha soportado miles de horas de lo que Pedro Rosselló denominó la insolación escolar. Todos estos *patterns*

sociales y culturales están implícitos en los restos materiales, en las imágenes, en los textos y en otros elementos de la cultura histórica de la escuela.

Desde el año 2003 hasta el 2010, año en que me jubilé, compatibilice la puesta en marcha y el despegue del CEINCE con mis obligaciones en la Universidad de Valladolid; luego, en los últimos quince años, me he dedicado a atender casi en exclusividad los desarrollos del nuevo centro. Todo ello constituye una historia que sería difícil resumir aquí, al final de este artículo que se puede percibir ya un poco largo. El cambio a Valladolid me facilitó a el acercamiento a mi lugar de origen, donde se iba a instalar el CEINCE. En la etapa de despegue conté con el decidido apoyo personal de Germán Sánchez Ruipérez y su Fundación, implementado, en una primera fase que llegó hasta 2011, por la Junta de Castilla y León.

El CEINCE se ha constituido en un centro de referencia internacional por el que han pasado cerca de un millar de investigadores, de todas las Comunidades Autónomas y de más de cincuenta países del mundo. Hoy justamente, a la vez que trato de cerrar este texto, recibo dos mensajes alentadores de reconocimiento internacional: uno del periodista Walter Schmidt, de Curitiba-Brasil, que escribe en un diario de su ciudad: “El CEINCE de Berlanga de Duero, España, es una referencia mundial para el estudio y discusión de la cultura escolar”. Otro del que fuera rector de la Universidad de Macerata y alentador de tantas iniciativas pedagógicas, nuestro colega y amigo Roberto Sani, quien al comentar en *facebook* la estancia en nuestro centro de dos de sus discípulos de origen sardo, Andrea Marrone y Piera Caocci, llega a afirmar: “cuando tienes dos alumnos brillantes y has de completar su experiencia internacional, hay sin duda un lugar definido al que enviarles: el CEINCE de Berlanga de Duero, España, una clara excelencia en el ámbito de la investigación histórico-educativa”.

Alguien tendrá que ocuparse algún día de analizar con atención el nutrido cuadro de las estancias de estudio que se han llevado a cabo en el CEINCE entre 2003 y 2025, de las que se da cumplida cuenta en la web del Centro. En el listado, que pronto alcanzará el millar, figuran además del nombre del investigador, la institución de donde procede, el tema estudiado y el país al que pertenece. Quienes han tratado de hacer, no hace mucho, un *mapping* de la historia de la educación en España se han olvidado de consultar estos datos, además de otros. Grave hueco que debería corregirse por algún medio cuando se actualice este mapa o se elabore otro nuevo que incorpore este y otros olvidos que han hecho notar competentes colegas del sector.

Estas estancias han generado 39 convenios institucionales con universidades españolas y de otros países; la creación de redes como la RIHE (Red Internacional de Hermenéutica Educativa) entre México, Italia y España; la formación de grupos como el relativo a los Usos Terapéuticos del Patrimonio (con la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer); las colaboraciones con MANES-UNED; el diseño e itinerancia de exposiciones temáticas que han circulado por varias ciudades del país como Asnografía (Platero y yo), Numancia en la Escuela, La España Cubista, Aprender a leer en el mundo, Flora o la

educación de una niña, Mi Querida Escuela, Rebelión en las Aulas (Comuneros de Castilla), De Flora a Diana o el largo camino hacia la inclusión...); las relaciones con grupos italianos como el de la Universidad de Macerata, el laboratorio de epistemología “Euresis” de Ferrara, el círculo hermenéutico de Teramo, el proyecto de “Tratado Europeo de la Formación” de la Ca Foscari de Venecia, frustrado tras la desaparición de Umberto Marggiotta. También con el Instituto de Educação de Lisboa, el grupo de la Universidad de Porto y el Museo de la Escuela de Murça; las relaciones frecuentes con los colectivos brasileños de Campinas, Florianópolis, Paraná y Maranhão; las colaboraciones y publicaciones con la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Aquí en la misma sede del centro, los seminarios que han dado origen a ciclos estables y grupos de afinidad temática (etnohistoria, cultura material, emociones, intercultural, corporalidad, educación ecológica, supervisión educativa, manualística, innovaescuela, museografía...).

Será interesante analizar asimismo las presencias en este pequeño lugar de la España vaciada de colegas de todas las Comunidades de España, sin excepción, de cerca de trescientas universidades y de más de medio centenar de países, de Europa a Asia, de América del Norte a la Latina, de África a Australia. Aquí han estado en visitas, eventos o estancias de consulta y estudio conocidos colegas como los que abajo se indican. Solo se anotan los que han mantenido una relación con el CEINCE que ha generado alguna acción sostenida o significativa:

Martin Lawn, Ian Grosvenor, Williams Graves (Reino Unido) - Alain Choppin, Jean-François Botrel, Jean Louis Guereña (Francia) - Antonio Novoa, Justino Magalhães, Joaquim Pintassilgo, Maria J. Mogarro, Antonio Gomes, Margarida Felgueiras (Portugal) - Roberto Sani, Ana Aszensi, Alberto Barause, Umberto Marggiotta, Anita Gramigna, Mireia D'Aszenso, Juri Meda, Paolo Bianccini (Italia) - Eckart Fuchs, Gisela Teistler, Cristina Mainz, Martina Clemen (Alemania) – Mauritz de Vroede, Marc Depaepe, Frank Simon (Bélgica) – Rudolf Dekker (Holanda) - Jeanne Hanssen (Dinamarca) -Noah Sobe, Douglas Laprade, Wayn Urban, José Moreno (EE UU) - Paul Aubin (Canadá) - Luz Helena Galván, Esther Aguirre, Rosalía Menéndez, Mariángeles Rodríguez y Elida Campos (México) - Francisco Rojas, Alejandro Armendáriz (Costa Rica) – Víctor Cruz, Alejandro Álvarez y Olga Zuloaga (Colombia)- Milton Luna, Catalina Valencia (Ecuador) – Julio Noriega, María León (Perú) – María Elena Valle, Ramón Uzcategui (Venezuela) - Noel Cordoví (Cuba) - Rubén Cucuzza, Inés Dussel, Paula Spregelburg, Graziela Carbone, Carolina Kauffman, Mariluz Ayuso, Nicolás Arata (Argentina) - Heloisa Pimenta, Vera Lucía Gaspar, Gizele de Souza, Francielle França, Cristina Menezes, Samuel Velázquez, César Castro, Carmen Moraes y Diana Vidal (Brasil) - David Velázquez y Carolina Alegre (Paraguay) - Gabriel Scagliola y Susana Poggio (Uruguay) - Pablo Toro, Donatella Ferrada y Pilar Hevia (Chile) - Kayoko Komatsu (Japón) - Wen Chen (China) - Clive Tipsell (Australia).

Para no alargar en exceso este trabajo remito a las memorias anuales y a los 24 números de *Papeles del CEINCE* que están insertos en la *website* del Centro (www.ceince.eu), así como al BLOG del CEINCE que da cuenta semanalmente de las cerca de cien noticias anuales que se generan en este microespacio de la

España despoblada, que fue concebido también en su origen como iniciativa de desarrollo sostenible y de memoria del patrimonio sociocultural del territorio local y de la región en que se inscribe.

Recapitulación/coda

Cincuenta años en perspectiva *back* dan vértigo. Ya lo advertí al comienzo. Nos asoman a las plácidas y a la vez grises páginas de la infancia en la posguerra y nos traen al tiempo presente que también ha de ser historiado y visto con perspectiva. Todo ello sucede cuando aún no hemos dado por cerrada la bitácora de la vida, si se nos concede la prórroga que cada mañana esperamos disponer. ¿Cómo recapitular?

Por lo que recuerdo de mis comienzos parece que muy pronto me encontré en el camino de la historia. En los contextos recordados y narrados me he formado, y en ellos he tratado de aprender, y en lo que he podido contribuir, desde una posición comprensiva y en gran medida ecléctica, a la inteligencia y explicación del pasado de la educación y del papel desempeñado por este pasado, de hechos y de conocimientos, en la construcción y en la interpretación de los desarrollos de la formación humana, procesos que son esenciales en la conformación de nuestra subjetividad y de las redes de sociabilidad en que nos hemos educado y hemos convivido; procesos merecedores de ser reflexionados desde la Academia, como pedía Raymond Buyse.

En el narratorio anterior habría que haber hecho referencia a la experiencia investigadora derivada de la orientación de las tesis doctorales y de la participación en proyectos de investigación de grupo, aunque este análisis desbordaría el carácter autobiográfico del trabajo que me solicita *Sarmiento*. Las tesis son por lo demás experiencias compartidas con sus autores, quienes generalmente deciden los temas y las fuentes de la investigación, siendo el director un acompañante en el proceso del trabajo intelectual que suponen. Ha sido esta una dimensión de interlocución que se ha materializado en el *corpus* de los trabajos doctorales que he dirigido durante mis años de estancia en Salamanca y en Valladolid, un conjunto de 42 tesis, cohesionado pero heterogéneo, que exigirían otro tipo de análisis que no es posible hacer aquí en este relato autobiográfico. A este acervo habría que añadir las tutorías formales e informales a que ha dado lugar mi trabajo como orientador permanente en el CEINCE con relación a muy diversos estudios académicos que se han documentado y procesado aquí, a lo que hice referencia. Dispénsenos pues de este análisis y volvamos al hilo de lo que venimos examinando.

Como resulta difícil objetivar los autores y tendencias que se han entrecruzado en mis lecturas y composiciones, se me ha ocurrido elaborar el cuadro que seguidamente se ofrece, que recoge el nombre de los autores con los que he dialogado al tratar de abordar y componer los temas que he tratado en mis tres últimas publicaciones, que versan sobre tres ejes con los que he venido ensayado componer una posición

intelectual sobre la educación y su pasado. Estos datos nos darían la imagen del punto de llegada desde el que escribo estas páginas.

AUTORES REFERIDOS EN LOS TRES ÚLTIMOS LIBROS PUBLICADOS POR EL AUTOR

La escuela como cultura. Experiencia, Memoria, Arqueología (Campinas-Brasil, Alínea, 2017) – *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional* (Madrid, Visión Libros, 2018) – *Etnografía della Scuola. La cultura materiale dell'educazione* (Milano, Edizioni Junior, 2023).

Historiadores de la educación: H. Silver – D. Tyack – L. Cuban – A. Viñao – J. Ruiz Berrio – M. Lawn – M. Ch. Carvalho – E. Aguirre – A. Santoni – A. Novoa – M. Depaepe – F. Simon – R. Cuesta – A. Terrón – V. Nuñez – N. Gabriel – J. Mainer – D. Vidal – J. Magalhães – A. Barause – R. Sani – L. H. Galván – M. Pereyra – I. Grosvenor – M. Pozo – H. Tenorth – J. Oelkers – A. V. Gorp – N. Arata – R. Cassia – J. Mainer – M. Caruso – H. Pimenta – V. L. Gaspar – M. Beas – N. Dalabrida – G. Teive – R. Fernandes – M. M. Compère – A. Costa – A. Choppin – G. Ossenbach – A. Ascenzi – A. Badanelli – J. Meda – P. L. Moreno – B. Belloste – M. Brunelli – F. Gómez – I. Dussel – J. Dekker – M. J. Mogarro – J. Sáenz – T. Popkewitz – J. M. Fdez Soria – A. Mayordomo – N. Sobe – K. Mahamud – R. Aldrich.

Otros historiadores: M. Certeau – D. Julia – R. Chartier – A. Chervel – D. S. Price – L. Vicent – A. Laerthe – M. Ferrari – L. Febvre – F. Bandeira – M. Lyons – V. Guijarro – A. Manguel – W. Reddy – S. Walton.

Pedagogos: M. Montessori – O. Decroly – J. Dewey – E. Tenti – L. Filho – A. Ferrière – D. Hameline – A. Ballesteros – J. Trilla – I. Illich – J. Schriewer – H. Pestalozzi – J. Meyer – F. Ramírez – L. Guirao – G. Kerschensteiner – M. V. Manen – U. Margiotta – A. Valleriani – A. Gramigna – A. Ravaglia – F. Ezpeleta – M. B. Cossío – J. B. Salle – J. Avendaño – M. Carderera – P. A. García Navarro – P. Montesino – P. Chico – M. Alpera – F. Froebel – I. Illich – J. J. Rousseau –

Antropólogos/etnólogos: B. Cohen – E. Rockwell – P. Jackson – R. Collings – E. Goffman – R. Díaz – J. Goody – S.

Hall – A. Ornellas – R. Dawkins – H. Velasco – A. Díaz Rada – C. Geertz – A. Garcia Vera – I. Podgorny – T. Freeman – J. Díaz – W. Rynczinsky – E. Geltner – R. Callois – D. Breton – M. Mauss – G. Bateson –

Semiólogos/lingüistas: P. P. Sackett – U. Eco – Ch. S. Peirce – E. Leach – H. White – A. Conan Doyle – J. Baudrillard – R. Barthes – S. Zunzunegui – E. Panosky – J. Berger – A. Galmés – G. Cruder – J. Wunenburger – G. Freund – P. Francastel – G. Carney –

Artistas: A. Kapoor – B. Munari – J. Bordes – L. Torres Balbás –

Sociólogos: A. Giddens – R. Sennett – P. Bourdieu – Z. Bauman – P. Berger – T. Luckmann – C. Díaz – B. Prieto – C. Lacey – N. Elias – R. Mate – J. Varela – P. Goodman – R. Anderson – R. Rosenwein –

Psicólogos: J. Bruner – W. James – J. Piaget – E. Fromm – D. Coleman – G. Giacomini - R. Barret – H. Gardner -

Científicos: A. Damasio – F. Mora – G. Frazzetto – E. Carbonell – Z. Dienes - D. Rapaport –

Filósofos: R. Bernstein – G. Bueno – E. Morin - J. Rancière – H. Gadamer – J. Esteban – L. Otero – V. Camps – M. Nussbaum – H. Jauss – P. Ricoeur – E. Lledó – G. Vattimo – M. Zambrano – M. Righetti – L. E. Primero – M. Beucheot – D. Innerarity – N. Chomsky – G. Bachelard – J. Larrosa – B.Ch. Han – L. Caro – Platón – W. Benjamin – M-Heidegger - J. P. Sartre – X. Zubiri – J. Marías – A. Cortina – M. H. Camara – Q. Skinner –

Escritores literarios: F. McCourt – L. Bello – S. Zweig – D. Pennac – A. Machado – B. Gracián – J. L. Borges – R. Cremades – M. Vargas Llosa – R. M. Rilke – I. Vallejo – J. Pérez Andújar -J. Wagensber – J. Saramago - R. Graves – I. Calvino – A. Marcos – B. Pérez Galdós – A. Muñoz Molina – J. J. Lozano – G. Steiner - G. G. Márquez –

En mi interpretación, los ejes temáticos que se abordan en los tres textos analizados están entroncados como la historia de la experiencia. Los contextos que conocí y viví me han hecho valorar la historia de la formación como una historia de las prácticas que conforman lo que he definido como cultura empírica de la educación, más allá de la cultura teórica y de la cultura política, la una afectada a menudo por sesgos idealistas y la otra condicionada frecuentemente por supuestos contaminados de ideología. Más aún, a ni modo de ver, los discursos y las normas que implementan la acción han de ser examinados en primer término como prácticas en los contextos en que se producen y circulan. La historia de la educación que he tratado de proponer últimamente está abocada a explicar la génesis y evolución de las experiencias formativas, lo que la aproxima a la etnohistoria y a la antropología cultural.

En el proceso de elaboración de la tesis -de lo que hace ya más de medio siglo- inicié este giro hacia la fenomenología. Si se mira bien, desde la revolución de los *Annales*, y si se quiere hasta la historia social y cultural de nuestro tiempo, los datos que ofrece la realidad son el efecto inducido por las prácticas, aunque estas interaccionen con las normas y los discursos. Obviamente, sin caer en positivismos de corto vuelo, los hechos han de ser comprendidos y explicados en sus contextos, desde valoraciones que serán siempre plurales, siendo el diálogo entre estas lecturas la clave para constituir la comunidad hermenéutica que forman los colectivos de historiadores y científicos sociales.

Al observar el cuadro anterior, la primera conclusión que se desprende es que la suma de autores que se clasifican como historiadores de la educación y como pedagogos alcanza solo al 39 por ciento, es decir, que más del 60 por ciento de los interlocutores en mis diálogos sobre el pasado están adscritos a otras disciplinas. Podrían añadirse a este sumatorio las frecuencias de los otros historiadores (de la ciencia, de la cultura, del

libro, de las emociones...). Pero aún así, solo llegaríamos a cubrir el 45 por ciento de los datos. Ello quiere decir que más de la mitad de los interlocutores con los que he tenido que tratar para configurar mis textos pertenecen al campo de las ciencias sociales y humanas.

El antropólogo Bernard Cohen nos advirtió hace algunos años que los historiadores de la educación nos habíamos detenido siempre en el umbral de las escuelas y en sus contextos, sin acceder a su interior. Antón Costa también observó esta limitación al prologar la primera de mis obras aquí examinadas. Mucho hemos aprendido de antropólogos y etnólogos en la práctica de la llamada etnohistoria, tanto en la metodología de trabajo como en los conceptos y modelos de análisis e interpretación de los *patterns* que configuran la gramática y la cultura de la escuela.

No sólo la historia social de la educación sino todo análisis del pasado es impensable sin dialogar con las ciencias sociales y la filosofía. De ellos procede, por ejemplo, el constructo *habitus* (Elias, Bourdieu), el modelo de hombre artesano (Sennet, Hanke), el instrumento denominado dispositivo (Foucault), la propuesta de construcción social de conocimiento (Berger, Luckman), el concepto de comunidad imaginaria (Anderson), la idea de modernidad líquida (Bauman), la pauta de clima emocional (Resenwein), el referente mundo de la vida (Husserl), el más amplio concepto de existenciario (Heidegger) y otros muchos códigos analíticos de los que nos servimos en el cotidiano para describir y entender la fenomenología de la educación que tratamos de explicar.

Científicos como Antonio Damasio o Eudald Carbonell nos han ayudado a definir los dispositivos de estímulo competente y control emocional y los condicionamientos evolutivos del hombre que se educa y de las culturas en las que se civiliza. Los psicólogos han propuesto asimismo nuevas ideas sobre la educación como puerta de la cultura (Bruner), la epistemología genética y los procesos cognitivos (Piaget), la idea de inteligencia emocional (Coleman) o la propuesta de las inteligencias múltiples (Gardner). Nuestra mente es un palimpsesto de memorias como vio el historiador de la educación Richard Aldrich en uno de sus últimos trabajos, publicado en *Paedagogica Historica*, que asociaban la historia educativa a las neurociencias. Nuestros trabajos sobre Alzheimer y memoria/patrimonio y sobre las emociones como construcción cultural también se han acercado a estas interacciones entre la historia y las ciencias.

El análisis de los lenguajes y las representaciones ha requerido aplicar y extrapolar a la construcción histórica estudios como los de Panofsky (iconología), Eco (lingüística), Peirce (semiótica), Barthes (crítica literaria), Baudrillard (cultura material), Munari (diseño)... Los filósofos han permitido discutir, a nivel terciario, cuestiones como la memoria (Ricoeur), la hermenéutica (Gadamer, Lledó), los valores éticos y la socialización de la ciudadanía (Nussbaum, Camps), la dialéctica (Bueno)... Finalmente, los creadores literarios han sugerido en sus narratorios imágenes y relatos que plasman en términos reales o de ficción situaciones que afectan a la formación de los sujetos y a los procesos de socialización. En este tipo de historiografía trato de

insertar también la historia material de la escuela, tema del que se ocupa el libro editado recientemente en Italia con el título *Etnografía della scuola*, un campo que se verá ampliado en el que ahora se encuentra en proceso de edición en Zacatecas/México intitulado *Repensar la cultura material de la escuela*.

El tercer eje de mis escrituras alude al tema de las emociones, una cuestión que ha dado entrada a otro giro historiográfico, el llamado *afective turn*, por el que se trae a la actualidad el peso que este olvidado vector que atraviesa toda la subjetividad ha tenido en la construcción de la cultura empírica de la escuela. Las emociones, aunque tienen un sustrato biológico, son a la vez construcciones culturales, y la sociabilidad afectiva que se ha experimentado en las escuelas, con sus dispositivos rituales y disciplinarios y con los climas emocionales vividos, determinan la construcción del sujeto escolarizado y de las redes de socialización de los colectivos humanos. La fenomenología de la escuela en tiempo presente constata que también hoy existen modos de control emocional que afectan a los procesos formativos, aunque a veces estos mecanismos sean menos visibles. En un trabajo que intitulé "Sherlock Holmes goes to school", aparecido en la revista *History of Education & Children`s Literature* de Macerata, se alude a los indicios que permiten elucidar los códigos que subyacen en los regímenes escolares de nuestra época.

Pues bien, en estos trabajos sigo ocupando hoy mis días, jugando en parte con los utilajes, iconos y textos de la vieja escuela, y de la actual, en comunicación e intercambio permanente con quienes desde culturas diversas visitan el CEINCE, de los que aprendo a diario. Envejezco aprendiendo cada día, como comentaba Cicerón recordando al sabio Solón, el heleno que quiso fundar la *polis* creando las bases de la primera Ilustración, la de la *paideia* y el *ethos entusiastikon*.

Mi vida ha transcurrido en trashumancia, un biorritmo de los tiempos que conocen bien los pastores de mi tierra, y en cada estación del camino he aprendido y he tratado de dar respuesta a las expectativas con que me desafiaba el lugar. Ahora, desde hace bastantes años, vivo en una casa histórica que tiene en su interior un museo, poblado de libros, objetos e imágenes. No soy invidente como era Jorge Luis Borges cuando escribió el poema "Los dones", y por eso puedo ver que la biblioteca que me envuelve es una especie de paraíso textual, que siguiendo el recordado consejo de Plinio el Viejo se ubica junto al jardín, cuya lectura total nunca podré lograr, aunque me acose y desafíe cada mañana. La lectura de lo posible en la biblioteca es, como decía el propio Borges, el punto de partida de toda obra de futuro.

Una biblioteca expresa a la vez un deseo de totalización enciclopédica y un espacio de elecciones, una expectativa hacia lo universal y una reducción a lo posible, un marco holístico de saberes y un reservorio de las preferencias. Al ingresar en sus espacios, toda biblioteca puede ser un lugar de trabajo, de ocio o de evasión, un gabinete de curiosidades o un inmenso acervo de palabras, de diseños, de colores, de afectos. Toda biblioteca es a la vez la mejor representación de un espacio intertextual que puede invitar a la intimidad pero también a dispersiones, como señaló Umberto Eco. En añadidura, una biblioteca puede presentarse a

todo lector/propietario y coleccionista como un itinerario de su propia vida, de sus elecciones periódicas y cambiantes, y de sus obsesiones estables. Pero las colecciones son siempre incompletas, como bien observó Walter Benjamin, y aunque apenas tengan que ver con el mundo de la praxis, son un lugar de encuentro entre el museo de la memoria y el presente, el Arca de Noé de las especies que han logrado sobrevivir, un gesto del pasado que conecta al porvenir. Además, al abrirse a otros lectores, el *thesaurus* de los libros custodiados se abre a nuevas construcciones intersubjetivas que dialogan y crean comunidades interpretativas, proceso necesario en toda genealogía.

Complementariamente, la iconosfera que me acompaña en el museo pedagógico todo el día me sugiere observaciones y metáforas que ilustran y promueven lecturas variadas, enriquecidas por los relatos que me cuentan a diario los visitantes que me acompañan. Por su parte, las materialidades, que son también documentos tangibles, actúan como espejos en los que nos podemos mirar, y más aún, en los que nos tenemos que reconocer. Y todo ello desde la altura interpretativa de nuestro tiempo, que por lo demás favorece la hermenéutica compartida. Me viene a la memoria ahora el conocido artículo del filósofo Gianni Vattimo intitolado “Habitar el museo”, un texto que me ha acompañado a menudo en la memoria y que me invita a procesar imágenes, metáforas y percepciones en la construcción de mi propia subjetividad en la interacción con los lugares y los estímulos que me envuelven.

Hoy he atendido la visita de dos profesores jubilados de educación secundaria de la ciudad gallega de Lugo, una del campo de las lenguas y el otro del mundo de las artes, a quienes he comentado que estaba ultimando este trabajo para la revista *Sarmiento*, publicación que hermana Galicia con la Lusitania, con perspectiva europea y atlántica, y a la que agradezco me haya motivado para tratar de reconstruir mi pasado y a la vez mis desvelos por participar con otros en la construcción, en un tiempo de media/larga duración, de la historia de la educación como disciplina. Espero que ello contribuya a ilustrar la comprensión de un pasado que aún podemos recordar y a situarnos históricamente a la altura de los nuevos tiempos. Gracias, amigos de Galicia y de Portugal.

Agustín Escolano Benito. Bionota

Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid y fundador-director del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) con sede en Berlanga de Duero, España. Anteriormente fue catedrático de la Universidad de Salamanca, donde fundó y dirigió la *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*. Ha sido presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación y miembro del comité ejecutivo de la ISCHE. Es doctor *honoris causa* por la Universidad de Lisboa, doctor honorario de la Escuela de Políticas Públicas Norberto Bobbio, Paraguay, y doctor honorario del Colegio de Doctores de Salamanca. Profesor visitante de las universidades italianas de Macerata y Ferrara. Consultor de UNESCO en Educación Superior/Países Mediterráneos (1984-87). Miembro de la Société Européenne de Culture. Publicaciones

destacadas: *Educación y economía en la España ilustrada* (1988), *Historia ilustrada del libro escolar en España* (2 vols, 1997-1998, ed.), *Tiempos y espacios para la escuela* (2000), *La educación en la España contemporánea* (2002), *Historia ilustrada de la escuela en España* (2006, ed.), *La España cubista de Luis Bello* (2015), *La cultura empírica della scuola* (2016, eds en portugués y español en 2017)), *Educazione ed emozioni. Un nuovo approccio formativo* (2017), *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional* (2018, ed. en portugués 2021), *Etnografía della scuola* (2023) y *Repensar la cultura material de la escuela* (2024).