

EL AULA ESCOLAR, ESCENARIO, NARRACIÓN Y METÁFORA: NUEVAS FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

The school classroom, scene, narration and metaphor: new sources for the history of the education

María Nieves GÓMEZ GARCÍA
Universidad de Sevilla

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006
Biblid. [0212-0267 (2006) 25; 341-358]

RESUMEN: En este artículo se analizan las nuevas fuentes para la Historia de la Educación, a partir de una reflexión sobre la importancia del aula, eje de la nueva investigación histórico-educativa. La triple dimensión del aula: *escenario, narración y metáfora*, nos permite distinguir las diferentes fuentes que han ido enriqueciendo el trabajo de los investigadores. Se pretende mostrar que el acceso al pasado de la educación es mucho más fácil, utilizando junto a las fuentes tradicionales las que se basan en la imagen y la ficción, apenas usadas en la historia de la educación, a excepción de la fotografía o la pintura. Por ello se insiste en la importancia del cine y la literatura.

PALABRAS CLAVE: Educación, historia, fuente, aula, escenario, narración, metáfora, cine, literatura.

ABSTRACT: In this article the new sources are analyzed for the history of the education, from a reflection on the importance of the classroom, the central idea of the new historical-educational investigation. The triple dimension of the classroom: *scene, story and metaphor*, allows us to distinguish the different sources that have been enriching the work of the investigators. It is tried to show that the access to the past of the education is much easier using close to the traditional sources those that are based on the image and the fiction, scarcely used on the history of the education, with the exception of the photography or the painting. For it one insists on the importance of the cinema and the literature.

KEY WORDS: Education, history, source, classroom, scene, narration, metaphor, cinema, literatura.

Introducción

EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA, los conceptos de historia, método histórico y fuentes históricas han sido y son los pilares que fundamentan el conocimiento del pasado. Por lo que los escritos que tratan tales cuestiones son tan numerosos y variados que hacen difícil elaborar un discurso que suponga una cierta novedad. Pero si bien sobre el concepto de historia y sobre el método histórico las corrientes de pensamiento han sido fieles a dos interpretaciones tradicionalmente opuestas, en que subjetivismo y objetivismo han impregnado cualquier afirmación, no ha ocurrido así con el papel asignado a las fuentes¹, pues en este caso la diversidad de las mismas ha superado, incluso, la propia perspectiva del historiador, afectando, eso sí, al proceso seguido por la investigación histórica. Cierto que las nuevas posibilidades de acceder al pasado han ido apareciendo al compás de los distintos conceptos de historia y de método. Sin embargo, su uso se ha ido imponiendo con independencia de uno u otro concepto, quizás porque al intentar mostrar lo que ocurrió, buscando una mayor garantía, el propio historiador ha sido el descubridor de esos nuevos medios, independientemente de que la historia se concibiera como una ciencia social o como un simple relato literario de carácter didáctico. Pues en ambos casos, la curiosidad del investigador por encontrar la verdad que fue, se ha desplegado paralelamente a los cambios ocurridos en la sociedad y a los sufridos por la propia historiografía.

Y así como la escritura se ha entendido tradicionalmente como la frontera que define lo histórico, en los momentos actuales la imagen se ha transformado en un instrumento de comunicación tan valioso como la escritura y desde luego en un referente del mundo contemporáneo. Es verdad que no tiene el carácter especial que tiene la letra escrita, pero también ha marcado límites como testigo de la historia. Por ello no se puede prescindir de su uso si queremos conocer con el máximo de fiabilidad cuál ha sido el devenir de los hechos, especialmente desde que se impuso su utilización, en el siglo pasado, y desde luego en la última mitad del mismo. Todo lo cual ha desembocado en una, también, nueva manera de interpretación, en que la hermenéutica no sólo ha de aplicarse a los textos escritos, siendo necesario aprender a interpretar las imágenes y su significado. Con lo que se ha desarrollado una nueva forma de construir la historia, en que las fuentes audiovisuales² han de colocarse, en muchos casos, al mismo nivel que las escritas.

Pero junto a la imagen y todo lo derivado de su uso, la investigación histórica sigue utilizando las llamadas fuentes tradicionales: orales y escritas, restos y

¹ En la bibliografía sobre historiografía no es muy abundante el número de obras dedicado específicamente a las fuentes. Normalmente forman parte de estudios más amplios donde se trata el concepto y el método histórico, y que creo no viene al caso citar, pues muchos de ellos son de sobra conocidos. Destaco entre las específicas, la obra de LAKATOS, un tanto antigua pero muy interesante, *Las nuevas fuentes de investigación histórica*, Madrid, Alianza, 1983. Y entre las generales, la ya clásica de TIANA FERRER, Alejandro: *La investigación histórico-educativa actual: enfoques y métodos*, Madrid, UNED, 1988. Y que a pesar de los años aún es muy útil.

² Independientemente de las fuentes orales propiamente dichas, no olvidamos las fuentes netamente auditivas como es el caso de la música, ya sea en directo ya «enlatada», la popular y la clásica, y sobre todo la que se da junto a otros medios, en especial el cine. Pero aunque reconozcamos su valía carecemos de datos para apoyar cualquier tesis al respecto. Y aunque sea un campo de investigación que tiene cierta tradición en la sociología, creo que está poco o nada usado en Historia de la Educación.

utensilios..., si bien desde una perspectiva diferente. Entendiendo que la historia ha sido consecuencia de un cúmulo de factores que no pueden ser ignorados³, aunque algunos de ellos hayan recibido escasa atención, pues, durante un cierto tiempo, sólo pareció necesario investigar el acontecimiento «singular», depreciando el que se consideraba cotidiano. De ahí que al variar el concepto de historia, muchas de las fuentes, al ser utilizadas de una forma distinta, han enriquecido las posibilidades de acceso al conocimiento del pasado, que se ha intentado y se intenta recuperar desde todas las miradas posibles.

Ciertamente que este planteamiento no supone en absoluto prescindir de las que tradicionalmente se han considerado fuentes primarias de la historia: inscripciones, documentos y obras impresas, a ser posible inéditos⁴. Con ellas hemos de contar necesariamente, pues constituyen la base fundamental de la investigación histórica. Pero sin menoscabo de su utilidad, hemos de reconocer que para el historiador actual existen otros medios de acceder al pasado, tan útiles y fiables como los que durante siglos garantizaron las tareas de reconstrucción de la historia. Pudiéndose hablar, pues, de Fuentes Historiográficas Tradicionales, y de las que podemos denominar, aunque conscientes de la ambigüedad de la expresión, Nuevas Fuentes de la Historia⁵. Que, en unos casos, han surgido, repetimos, de un uso diferente de las llamadas fuentes primarias y secundarias, sobre todo de la prensa, de la literatura de ficción, de la etnografía o de la oralidad, y en otros, son deudoras de los nuevos modos de comunicación del mundo actual: fotografía, cine, televisión, música e Internet... Adquiriendo, en todo caso, suficiente entidad como para ser consideradas al mismo nivel que las que durante siglos fueron el fundamento de la investigación histórica. Aunque haya que reconocerse que su aceptación esté siendo lenta y no exenta de dificultades.

En lo que se refiere a la investigación histórico-educativa, la situación es la descrita⁶. No en balde la Historia de la Educación es una parcela de la Historia

³ Solo con repasar la ya clásica obra, *Hacer la Historia*, dirigida por Jacques Le Goff y Pierre Nora, recordaremos que estos supuestos ya «tienen historia». Y que Fernand Braudel defendía, fiel a la tradición de los *Annales*, introduciendo en los estudios históricos, tal como reconoce Pelai Pagés, «la preocupación por el espacio, como marco o escenario histórico donde se desarrollan las sociedades».

⁴ Aunque comprenda los argumentos de Aróstegui para rechazar los términos «fuentes primarias y fuentes secundarias», lo cierto es que ni siquiera su minuciosa taxonomía hace obsoleta esa tradicional clasificación, pues en definitiva sigue existiendo la diferenciación entre las fuentes que se constituyen fundamentales para la investigación en curso y aquellas que proveen de información pero complementaria. Mucho más de acuerdo estoy con él cuando rechaza «la tradicional consideración de las fuentes de la historia como las referidas casi en exclusiva a la documentación original de archivo [...] que es hoy un tipo más, y no necesariamente el más importante, entre los medios de información histórica». ARÓSTEGUI, Julio: *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 378-379.

⁵ María Dolores SAIZ, en un artículo publicado por la revista *Historia y Comunicación Social*, 1, y que titula «Nuevas Fuentes historiográficas», hace una reflexión muy interesante sobre el tema que nos ocupa, destacando el papel de la prensa, pero sobre todo de la imagen en los nuevos medios de comunicación: cine, radio y televisión. Escrito en 1996, rememora una frase de Le Roy Ládurie, «en nuestro campo el historiador del futuro será programador o no será nada», en la que insiste en el nuevo concepto de fuente y la necesidad de su uso en la investigación histórica. De acuerdo con sus afirmaciones, sin embargo, echo en falta la alusión a la literatura, que tanta relación mantiene con el cine. Madrid, Universidad Complutense, pp. 131-143.

⁶ La obra colectiva, *La investigación histórico-educativa*, editada por Narciso de GABRIEL y Antonio VIÑAO, en 1997, es quizás el referente más cercano del tema en cuestión. Aunque apenas menciona la cuestión de las fuentes, a excepción de unas cuantas páginas de Julio Ruiz Berrio, que acertadamente

General, y su desarrollo epistemológico es el que acompaña a la ciencia histórica. Pero, a su vez, la Historia de la Educación aparece caracterizada por unas notas especiales, derivadas del objeto sobre el que versa esa historia del pasado: la educación de los pueblos, que por ser un fenómeno tan complejo requiere, aún más, de una revisión constante de las fuentes utilizadas. Revisión y, desde luego, análisis exhaustivo de las posibilidades de acceso a la realidad social e individual en que ese fenómeno se desarrolló. Pues si difícil y arriesgado es, en general, reescribir la historia, hay temas que se constituyen ellos mismos en problemáticos pues propician respuestas muy determinadas por la mentalidad del historiador. Siempre presente desde luego, pero mucho más en cuestiones que tienen que ver con la transmisión no sólo de saberes, sino también de comportamientos, de juicios de valor. Que, precisamente, en el proceso educativo tienen un papel fundamental, afectando tanto al sujeto como al objeto de la educación, y, por lo mismo, al historiador de tal fenómeno. De ahí la necesidad de utilizar todos aquellos datos capaces de esclarecer no sólo el qué y el cómo de la educación en el pasado sino también el dónde y el porqué. Para concluir en un desvelamiento del para qué, como final de la investigación histórico-educativa⁷.

Y esos datos, repetimos, se encuentran tanto en las Fuentes Tradicionales como en las que hemos llamado Nuevas Fuentes de la Historia de la Educación, cuyo estudio es el objeto principal de nuestro trabajo, aunque referido específicamente a la Historia de la Educación contemporánea y profundizando sobre todo en las que considero menos usadas como fuentes historiográficas: la literatura y el cine.

De las viejas a las nuevas fuentes de la Historia de la Educación: un proceso en desarrollo

En las últimas décadas del pasado siglo se ha producido un fenómeno peculiar, y es que la historiografía ha transformado en cotidianas algunas fuentes que no eran consideradas tradicionales. Ha sido un proceso en verdad interesante, y paralelo al gran desarrollo de la investigación histórico-educativa. Deudor, sin duda, de las distintas corrientes historiográficas: historia política, historia económica, historia social, historia de las mentalidades, historia de las mujeres, microhistoria, historia cultural...⁸. Pero que hace necesario establecer una distinción entre las que pudiéramos considerar fuentes no tradicionales, pero ya de uso establecido, y

recurre a la tradición y a la actualidad para determinar su concepto y clasificación. Pero quizás le falte un acercamiento a las que ya son consideradas necesariamente nuevas fuentes de la Historia de la Educación: literatura, cine, televisión, Internet...

⁷ No puedo dejar de mencionar el capítulo de Antonio VIÑAO en la obra citada anteriormente, «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)», pp. 15-51. Como en tantas ocasiones, sus palabras nos muestran los puntos clave de la cuestión, haciendo hincapié en la necesidad de enfrentar la investigación de la historia de la educación desde una concepción lo más amplia posible de ese concepto, al mismo tiempo que se plantea un tema poco estudiado, como es el que en parte da nombre al capítulo: «La responsabilidad moral del historiador».

⁸ Agustín ESCOLANO, en la misma obra conjunta, hace un análisis no por sintético menos interesante de la situación actual de la historiografía educativa: «La historiografía educativa. Tendencias generales». El punto que titula «La nueva historia de la educación» nos permite tener una visión clara y precisa del tema estudiado, pp. 57-75.

las que aún encuentran, si no rechazo, sí reticencia en ser utilizadas: literatura, cine, televisión... Quizás porque, impregnada todavía la historia de los rigores del positivismo, se hace difícil aplicar el método histórico a partir de unos datos que pueden ser manipulados con mayor facilidad que cuando es el documento escrito o impreso el aval del historiador.

Cuando la Historia de la Educación dejó de ser exclusivamente historia del pensamiento pedagógico se abrieron nuevos caminos a la investigación del pasado. Y de ellos el que más ha repercutido en el descubrimiento de nuevas fuentes para la investigación histórico-educativa ha sido, quizás, el que partió del estudio de los centros escolares, sobre todo del aula escolar, por ser ella el lugar donde específicamente se desarrolla la relación educativa. Ocurrió cuando la enseñanza institucionalizada fue poco a poco transformándose en la enseñanza por excelencia, y los centros escolares dejaron de ser instituciones extrañas en la vida cotidiana, con lo que si se quería saber de educación, de enseñanza, de sus repercusiones e influencias, era imprescindible conocer su vida, su intrahistoria⁹. Y primero se indagaron las bases de la propia institución: orígenes, legislación, planes de estudio, saberes impartidos, maestros y alumnos..., para más adelante, en un afán de conocer hasta el fondo su realidad, acudir a analizar todos aquellos elementos que hasta entonces habían pasado un tanto desapercibidos, dando paso al uso de las que pudiéramos considerar Nuevas Fuentes de la Historia de la Educación: espacio, material escolar, manuales, mobiliario, edificio, jornada escolar, historia de vida de los maestros y de los discípulos, contexto escolar, pero todo ello utilizando, preferentemente, las fuentes escritas y materiales, desplegadas, eso sí, sus nuevas posibilidades.

Porque todavía la imagen o la grabación del sonido apenas había captado la vida escolar con lo que no había lugar para la utilización de esas fuentes. Habría que esperar al siglo XIX y sobre todo al siglo XX para que las fuentes iconográficas y audiovisuales se hicieran indispensables. Y, por otra parte, la literatura y la palabra hablada mantenían una situación difícil, pues la investigación histórica aún intentaba modos propios de las ciencias llamadas positivas. Aclarando que en el caso de la literatura, durante tantos años emparentada con la historia, a la que había impregnado de cierto espíritu de ficción, su rechazo como fuente histórica fue quizás consecuencia directa de esa confusión. Sin embargo, tanto unas como otras fuentes fueron imponiendo su uso, conscientes los investigadores de su utilidad, pues la memoria de los últimos años de nuestra historia creo que está almacenada tanto en los textos escritos como en las imágenes y grabaciones, sean estas reales o de ficción. Nuevas fuentes, pues, las que nos proporcionan, la

⁹ No me resisto, como ejemplo paradigmático, a citar una obra del «doctor D. Ricardo Díaz de Rueda», que con el título *La escuela de instrucción primaria*, se publicó en 1850 en Valladolid, en la Imprenta de Cuesta y Compañía. Representa el modelo de lo que entonces se entendía como una descripción de esa escuela, ateniéndose exclusivamente a la «colección de todas las materias que comprenden la primera enseñanza conforme al plan vigente». Sin referencia ninguna a las cuestiones mencionadas: material escolar, mobiliario... Ciertamente de su análisis podemos llegar a una serie de conclusiones que exceden su contenido específico. Pero hay que reconocer que la historia de la escuela, actualmente, maneja registros mucho más ricos y variados. Tal, la obra colectiva dirigida por Agustín Escolano, *La historia ilustrada de la escuela*, donde el texto escrito se complementa con fotos e ilustraciones de la época, referidas al escenario escolar pero también a lo que ocurrió en ese escenario, dándole a la descripción una viveza difícil de encontrar en las historias exclusivamente narrativas.

fotografía, el cine, la televisión e Internet, y que aunque emparentadas con las tradicionales fuentes iconográficas, tienen mayor riqueza pues recogen no sólo escenas muy especiales o personajes relevantes, sino los modos de vida de toda la sociedad.

La segunda mitad del siglo XX fue realmente testigo de la gran transformación, y en la investigación histórico-educativa, cuando empezaron a ser familiares los trabajos de índole local, los historiadores hicieron suyo el principio de «a menor extensión mayor comprensión». Principio que se trasladó a los propios temas a investigar, que se minimizaron y desmenuzaron en una microhistoria por demás interesante, pero desde luego apoyada en fuentes mucho más específicas. De ahí que en los momentos actuales tenga sentido hablar en la investigación histórico-educativa, de los dos grupos de fuentes ya mencionados, dentro de lo que hemos llamado «nuevas fuentes de la historia», y que han supuesto todo un proceso de cambio en la búsqueda de los datos que avalan el discurso histórico. Por una parte, insisto, las fuentes surgidas de un nuevo uso de las tradicionales. Y un segundo grupo, mucho menos desarrollado, aunque de mayor amplitud temática, que tiene a la imagen y a la literatura, sobre todo de ficción, como principales instrumentos, y que sobrepasan al aula propiamente dicha pues surgen muchas de ellas al pretender recuperar el pasado de la educación no formal e informal, aunque el aula siga siendo el objeto principal. Sería imposible en este espacio analizar todas y cada una de ellas, por lo que me voy a remitir a describir las que considero más importantes, y utilizando el aula escolar como principal referente. Mostrando las novedades surgidas en su uso, para, más adelante, ahondar en el estudio de las todavía nuevas fuentes, algunas apenas desplegadas. Todo ello con una doble mirada: la que busca dentro del aula y la que, para completar esa búsqueda, necesita abrirse a todas las posibles miradas del exterior, en ese intento, por demás ambicioso, de reducir el pasado a conocimiento.

Por otra parte, es necesario recordar que las nuevas tecnologías han puesto en las manos del historiador una serie de medios en otros tiempos de difícil acceso¹⁰. Archivos y bibliotecas, imágenes y escritos, a través de Internet, facilitan y transforman el trabajo del investigador, sin menoscabo de la fiabilidad de su obra. Y la misma Red se está convirtiendo en un Archivo especial, donde clases, conferencias, foros, blogs, correos..., son, a su vez, fuentes para la historia. E incluso la posibilidad de recrear la escuela del pasado en los Museos Virtuales, historia y fuentes al mismo tiempo, exigen que la Historia de la Educación deba ser «construida» de una manera diferente, adecuada a la que ya es designada globalmente como la sociedad del conocimiento. Con dos campos de acción que se complementan entre sí: educación formal, donde el aula escolar será el eje de la investigación y de la descripción de unas fuentes u otras. Y educación no formal e informal, donde las fuentes, al mismo tiempo que se multiplican, se hacen menos precisas para su utilización, permitiendo una tipología mucho más variada.

¹⁰ Cristina YANES CABRERA, en su escrito «Aproximación al estudio y posibilidades de las fuentes en la investigación histórico-educativa», hace un análisis muy interesante y lleno de actualidad para las posibilidades de Internet, en GÓMEZ GARCÍA, M.^a N.: *Lecciones de Historia de la Educación*, Sevilla, Alfar, 2005.

El aula escolar, eje de las nuevas fuentes histórico-educativas

La elección que hago del aula escolar como eje de la actual investigación histórico-educativa y por lo mismo de las nuevas fuentes histórico-educativas no es caprichosa. Porque creo que uno de los factores que más ha incidido en el desarrollo de las nuevas fuentes historiográficas ha sido, precisamente, el modo diferente de acceder al que desde hace muchos siglos fue el lugar de encuentro entre el maestro y sus alumnos: el aula, la clase. Por ello no es extraño que en los momentos actuales haya pasado a ser el referente principal, sobre todo para el conocimiento de la educación formal del pasado. El aula como recinto material, ciertamente, pero mucho más. Escenario y representación de la relación educativa propiamente dicha, y expresión viva, narración de lo que la enseñanza supone: transmisión, aprendizaje, educación... Metáfora, a su vez, de cualquier relación que suponga la existencia de un maestro y de un discípulo, de alguien que enseña y de alguien que aprende. Con un uso genérico del término aula para todos los niveles: escuela primaria, enseñanza secundaria, universidad... Indicativo y modelo de todo lo que con la enseñanza y la educación formal tiene y ha tenido que ver. Lugar por excelencia para el estudio y la investigación de los sistemas educativos configurados desde su uso cotidiano. De tal manera que el conocimiento de la vida y de la historia del aula permite, a su vez, el acceso a la historia de la educación desde diferentes puertas, desde miradas distintas. Y todo ello conjugando lo escrito y lo hablado, los restos materiales tradicionales y los que conservan la imagen, lo específico y lo general, desde la doble perspectiva señalada: viejas y nuevas fuentes. Enriqueciendo las tradicionales y desarrollando las que han ido apareciendo al compás de los nuevos tiempos. Sí, creo que ha sido el estudio del aula el que nos ha permitido en los últimos años conseguir una imagen mucho más nítida y precisa de la historia de la educación, precisamente por sus posibilidades para la investigación. Pues incluso en el caso de la educación no formal: familiar, doméstica, de la Red, de la calle..., el aula funciona, repito, como metáfora de la relación enseñanza/aprendizaje, ya que se reproduce en ese modo no institucionalizado que es la educación no formal e informal, lo que en el aula se escenifica.

De manera que el estudio del aula, al recoger todas las posibilidades de la relación educativa, y realizarse desde miradas distintas y desde perspectivas diferentes, creo que nos va a permitir mostrar la importancia de las fuentes que hemos llamado tradicionales, pero sobre todo de las que consideramos nuevas fuentes, muchas de las cuales han surgido, precisamente, inspirándose en el aula y su significado. Porque recuperar el pasado de lo que el aula significó, exige no sólo tener en cuenta las posibles miradas con las que se accede al aula, tanto desde dentro como desde fuera, sino contar, además, con las diversas interpretaciones dadas a esa relación educativa que se representa en el aula o fuera de ella, y que se expresan tanto desde la realidad como desde la ficción, desde la palabra como desde la imagen, haciendo posible conjugar la educación real y la figurada.

El aula, escenario, narración y metáfora de la relación educativa

1. *El aula como escenario*

Percibida desde dentro, el aula se muestra como un lugar donde unos personajes desarrollan una acción, que necesita unos medios determinados y que se concluye

con unos resultados. Un lugar donde se representa lo que pudiéramos considerar el drama educativo. De forma que su estudio como escenario nos lleva al edificio donde está ubicada, a sus dimensiones, a sus características... Pero también esa mirada es la que nos proporciona la historia de lo que sus personajes pensaron de ese escenario. No tanto de la escena que se representó, sino de su valor como lugar donde se desenvolvería la escena. Escenario en que se marcaba la distribución de los alumnos, la situación del maestro, el mobiliario a emplear, el orden establecido para los pupitres, para las mesas, la importancia dada a su aspecto: austero, cálido... Que tenía una finalidad definida, pero que al funcionar como el hábitat cotidiano de la clase, sufrirá distintas transformaciones, exponentes a su vez de las distintas maneras de entender la educación. Por otra parte, el aula como escenario es quizás la historia más fácil de reproducir, pues se asienta especialmente en la imagen captada de la realidad. Imagen descrita e imagen grabada, que se muestra estática, y, a su vez, llena de interrogantes sobre lo que ese escenario influyó en las escenas desarrolladas y en los personajes propiamente dichos. Y, a su vez, el aula como escenario, será, también, la que con más fidelidad recrearán las fuentes provenientes de la ficción, como el cine o la literatura.

Pero en el escenario escolar pivotan además otras miradas, que, a su vez, permiten usar otras fuentes. Sencillamente porque la relación educativa trasciende los límites del aula y en algunos casos su vida diaria, incluido el escenario, depende no tanto de ella misma sino de una serie de factores, algunos de los cuales tienen una incidencia determinante sobre su desarrollo. Tal el poder y su mediación¹¹. Poder político, poder económico, poder religioso, pero también poder del «saber», supuesto o fundado. Y poder de la prensa, de los medios de comunicación. Poder, poderes, que han influido en gran medida en el modo y manera del aula, decidiendo, desde su mirada, cuál era su función y su finalidad, y por lo mismo su forma y estructura. De ahí la importancia que tiene para la Historia de la Educación conocer los datos que expresan esa influencia, ese poder, vedados en muchas ocasiones para la investigación.

Cierto es que si nos referimos al mundo occidental, hemos de reconocer que el poder político se ha democratizado, con lo que la historia del aula y su relación con ese poder cuenta con nuevas posibilidades de indagación. Pues ya no sólo se trata del poder político de un Estado omnipotente, sino que hemos de contar con el poder de los distintos partidos, de los sindicatos, de las asociaciones... Todo lo cual derivará en nuevas fuentes y desde luego en nuevas posibilidades con las que reconstruir el escenario escolar. Fuentes derivadas de la democratización de la sociedad y de sus instituciones, donde el poder se expresa de manera diferente, aun cuando nunca desaparezca. Programas electorales de los distintos partidos y de los sindicatos, manifiestos, comunicados... Y junto a esas fuentes, las tradicionales, aunque percibidas como parte de un entramado y no como fuentes únicas, como en algunos casos ha sucedido.

Por otra parte, el poder político está estrechamente ligado al poder económico que es el que determina necesariamente las condiciones materiales del aula y de

¹¹ No es ajena a la investigación histórico-educativa el uso de esta «mirada» en sus diferentes manifestaciones. Desde Platón a Foucault, pasando por Maquiavelo y tantos otros autores, imprescindibles para reconstruir el pasado desde esa perspectiva. Pero queremos insistir en su importancia en relación con el aula y su significado, porque creemos que sigue siendo una fuente sin agotar, llena de posibilidades.

los responsables de la transmisión de la enseñanza. Y el conocimiento de los presupuestos para la educación, ya sean públicos o privados, es una de las fuentes más precisas para un diagnóstico certero de la situación de la enseñanza en un país. Pero el poder no sólo se ejerce desde los organismos estatales o privados; y en el caso de la educación existen otros tipos de poder que han intervenido en su desarrollo, a veces con más fuerza que el poder político y el económico, aunque ligados con ellos: tal, en primer lugar, el poder de la religión, sobre todo cuando se trata de la religión institucionalizada en la sociedad correspondiente. Porque, quizás, el poder religioso sobre todo cuando se ha aliado con el poder político, ha sido el que más ha tenido que ver con la enseñanza y por lo mismo con su escenario, el aula. Conformando modelos y ritualizando el recinto escolar. Y su mirada del aula necesita ser conocida para entender el propio proceso educativo. Pues ocurre, además, que el sentimiento religioso, puro en su esencia, puede desvirtuarse haciéndose ideología para transformar el aula en el principal centro para el adoctrinamiento, donde el poder religioso se exprese desde el dogmatismo y la represión, diseñando un modelo de aula acorde con sus intereses. Y en tal caso desentrañar esa mirada es imprescindible para la investigación histórica.

Pero existe otra mirada sobre el aula, la del saber reconocido, la mirada científica, que nos proporciona los parámetros de cuál debería ser el escenario escolar. Y que nos viene de la mano de los que consideramos grandes maestros de la educación, representantes del pensamiento y de la ciencia educativa, así como de las distintas corrientes pedagógicas. Su mirada del aula, del escenario de la enseñanza, parece que debería ser definitiva, y sin embargo el historiador encuentra contradicciones y paradojas cuando trata de responder, entre otras cuestiones, al fracaso del aula tradicional, a su falta de conexión con la vida, al carácter estático de ese escenario. Y, teniendo como foco el aula, plantea interrogantes sobre problemas que ya parecían resueltos, precisamente desde afirmaciones que no ponían en duda el poder de las ideas, del saber reconocido. Por ello, desde el aula como escenario, y recreando el pensamiento pedagógico que concibió esa imagen, es posible entender muchas de las cuestiones del presente.

Una nueva mirada es la que pertenece a la prensa, a los medios de comunicación. Poder en aumento desde finales del siglo XIX, y que al compás de la democratización de la enseñanza, fue aumentando su interés por la educación. En muchos casos hipotecados esos medios por la política, la religión e incluso la ciencia. A veces, instrumentos de ellos, pero también denunciadores de la realidad, observadores del aula con espíritu crítico. Su mirada nos sirve de mediación entre el interior del aula y el afuera, entre los poderes de dentro y los poderes externos. Y su uso es absolutamente necesario en ese buscar la realidad educativa del pasado. Pues en la historia reciente, las denuncias sobre la situación de los edificios escolares, sobre sus condiciones higiénicas, sobre la adecuación a sus finalidades..., tienen en los medios de comunicación los instrumentos más eficaces. Por lo que han de ser tenidos en cuenta para saber del aula como escenario, y el cuidado de la misma por sus responsables. Fuentes, muchas de ellas, usadas por los investigadores, pero que al haberse hecho diferentes, exigen también nuevas maneras, aumentando sus posibilidades de investigación. Así, la percepción que el poder, político, científico, religioso, periodístico, televisivo..., tenga del aula, creo que sirve al historiador como una de las fuentes más definitivas para responder a toda una suerte de preguntas, que no pueden ser contestadas desde el aula misma. Y que explican, sin embargo, muchos de los modos del aula por dentro.

Pero hay otra mirada, muy especial: la venida de la opinión de los ciudadanos, en muchos casos la mirada más certera. Que tiene como característica fundamental ser la mirada de los que no representan a ningún poder determinado pero que están identificados con alguno de ellos. Es la mirada de los que forman parte de ese todo ambiguo que llamamos sociedad, contexto del aula y a su vez alimento de la misma. Mirada desde la opinión, desde el interés personal, familiar, desde la masa, pero también desde el pueblo, desde la conciencia política, que puede expresarse por escrito, pero que tiene a la palabra como principal instrumento, aunque también use las imágenes, y en muchas ocasiones defiende su mirada del aula, sus opiniones sobre la educación, desde la participación ciudadana, desde su implicación en organismos no propiamente gubernamentales, desde su función social: asociaciones, manifestaciones, grafitis... La mirada de las gentes, en definitiva. Difícil de definir como fuente desde una concepción ortodoxa de la investigación histórica, pero también extraordinariamente importante.

2. *El aula, narración de la relación educativa*

El aula no se queda en ser exclusivamente escenario de la relación educativa. Es, al mismo tiempo y sobre todo, sujeto y objeto de esa relación, de la escena que en ese escenario se representa. Y por lo mismo y especialmente, narración de la misma. Narración que, a su vez, implica varias formas, pues si importante era para el escenario escolar contar con las diversas miradas posibles, en el caso de la propia escena educativa, esa importancia es mucho más determinante para conocer cuál fue realmente el proceso educativo.

En primer lugar, está la narración que el aula hace de sí misma, desde dentro, trascendiendo su carácter de escenario y remitiéndonos a la escena. Pues el aula, cualquier aula, narra día a día su propia historia, depositándola en toda una suerte de datos que derivan de su vida real. Ya sea en documentos escritos, restos materiales o imágenes grabadas de la realidad. Narración fundamental que sin duda ha de servir de base a todas las demás, que no dejan de ser interpretaciones, y en algunos casos fabulaciones de esa escena.

Junto a ella, la narración que se hace desde el poder, con el aula como objeto, creo que todavía mucho más importante que cuando se trataba de definir el escenario. Pues para el poder, político, económico, religioso, científico o periodístico, su manera de considerar la relación educativa será definitiva a la hora de diseñar cómo debe ser la escena representada, los personajes de esa escena y los medios para representarla. Ciertamente que desde el poder científico podríamos hablar de verdad, de pensamiento fundado, o al menos esa es su intencionalidad, y desde los poderes político, económico, religioso, y periodístico, quizás sería más correcto hablar de ideología. Pero, efectivamente, ocurre que unos y otros modos de concebir lo que en el aula debe hacerse se constituyen en el fundamento de la educación propiamente dicha y desde luego deciden el qué y el cómo de la relación educativa. Es esta, pues, la narración que el historiador no puede eludir, pues en muchos casos explica la que el aula hace de sí misma.

También desde la calle, desde las gentes, se narra lo que ocurre en el aula. Es la narración donde se dibuja, desde los deseos y sentimientos, al compás de la ideología, la escena ideal, el aula ideal, en cada uno de los elementos que la integran.

Donde la dialéctica verdad/interés se hace presente con la influencia de los poderes mencionados. Poniéndose de manifiesto la relación del saber con la ciudad, quizás uno de los temas más olvidados en la investigación histórica. Pues ocurre en numerosas ocasiones que la historia de la ciudad y la historia de sus instituciones, en este caso educativas, mantienen un gran distanciamiento. Y la educación de los ciudadanos no es tanto la que ellos hubieran querido, sino la que se les da como el único bien posible, buscando en su asentimiento, en muchas ocasiones, no la verdad, sino el adoctrinamiento. Con lo que a veces la narración que de la relación educativa se hace por parte de las gentes, es la que más conviene al poder establecido, distante del pueblo, por otra parte, en la mayor parte de su historia. Sin embargo, también esta narración ha sufrido variaciones al socaire de la democracia, y no es tan fácil acallar los deseos y reivindicaciones de los ciudadanos. Que desde las manifestaciones y protestas, asociados vecinalmente o en organizaciones no gubernamentales, escriben su propia narración, cada vez más libre y conscientemente elegida.

Hay, además, una narración singular y diferente, y es la que se hace desde la ficción, la que sin ajustarse exclusivamente a la realidad, utiliza datos reales, aun cuando su finalidad no sea exactamente mostrar la verdad, sino tratar de reinventarla, a veces en contradicción con esa verdad¹². Es la narración que tiene a la literatura y al cine como principales instrumentos de expresión. Donde tiene cabida la narración utópica, tan importante en la configuración del espíritu del educador. Y, a su vez, es la narración que incide en la dimensión emocional de la relación educativa, mostrando en muchos casos, hiperbólicamente, los defectos y virtudes de lo que ha sido esa representación.

Y, por último, la narración histórica propiamente dicha. La que compete al historiador, que intenta reconstruir el pasado del aula, utilizando, precisamente, las narraciones anteriores, transformadas en fuentes historiográficas. Conclusión y consecuencia de todas y cada una de las narraciones, fuente a su vez que servirá a los futuros investigadores, y expresada como un saber fidedigno del pasado, verificado desde todos los posibles indicios. Transformada ella misma en una fuente historiográfica de indudable importancia.

3. *El aula, metáfora de la relación educativa*

Cierto que la enseñanza institucionalizada, con lugares específicos y de obligada asistencia, es un hecho relativamente moderno. Y que, durante mucho tiempo, la educación de los pueblos, asunto de las generaciones adultas, se resolvía sin

¹² Por ejemplo, recuerdo la novela de Gore Vidal, *En busca del rey* (Edhasa, 1984), donde el propio autor escribe en la página que titula *Nota*, «La búsqueda del rey Ricardo por parte de Blondel fue una invención de la *Crónica de Reims*, un texto del siglo XIII. Como suele suceder, los hechos no tuvieron nada que ver con el presente relato. Según todas las versiones, Ricardo fue capturado por el austriaco Leopoldo, descubierto por una comisión inglesa constituida al efecto, juzgado por una corte y devuelto a su país después de pagar el primer plazo de un generoso rescate. Blondel, un poeta cortesano entrado en años, nunca figuró en este delicado manejo político. *Pero ya que siete siglos han preferido crear una historia diferente, hice caso omiso de los hechos y me puse del lado de la tradición, pues no son comunes las historias acerca de la amistad*» (El subrayado es mío).

necesidad de los centros escolares, o si estos existían eran escasos y para una población muy determinada. Y a excepción de la Universidad, por otra parte ajena a la mayor parte de las gentes, pero que mantenía una cierta uniformidad tanto en los saberes impartidos, como en la manera de transmitirlos, no podía decirse que el pueblo se educara con arreglo a unos modos uniformes y obligatorios. Sin embargo es una realidad comprobada el hecho de que, establecidos los sistemas educativos como paradigma institucional, la enseñanza formal tiene lugar sobre todo en el aula. Ahora bien, como durante siglos la sociedad se había organizado de forma que la enseñanza había tenido diversidad de escenarios y modelos de maestros, tal situación no desapareció con el fortalecimiento de la enseñanza institucional, ya fuera pública o privada. Así, en las familias, por ejemplo, era normal que fuesen las madres las principales transmisoras de los saberes elementales y normas de conducta, sobre todo cuando de la educación de las niñas se trataba, pues hasta muy cercano el siglo XX les estaba vedada a las mujeres su integración en la órbita académica. Y lo mismo ocurría con la población que aprendía un oficio, ya se tratase de industrias artesanas o de los trabajos del campo, que no acudían a los centros escolares, sino que aprendían de la mano de los adultos experimentados, pero desde luego fuera de los centros de enseñanza. Pero aunque estos modos de enseñanza no propiamente formales e incluso los que se van a llamar informales, siguieran estando vigentes, si bien con modalidades diferentes, cuando las escuelas, los institutos y las universidades se multiplican y democratizan, el aula va a transformarse en el referente para el análisis de esas nuevas formas. Y de ahí que adquiera el carácter de metáfora para cualquier relación educativa, donde la transmisión del conocimiento encontrará en el aula el punto de comparación.

Cierto que se puede criticar o incluso negar al aula, pero nunca ignorarla, aunque asumiendo que, junto a ella o frente a ella, hay que contar con toda una serie de influencias educativas, de factores educativos, de mediaciones sociales, e incluso de conceptos educativos que pueden pretender un nuevo modo de relación educativa. Pero ya el aula será sin duda la metáfora de esa relación. Y el estudio de esos modos diversos de desarrollarse la educación, cualquier educación, no puede hacerse, sobre todo en el campo de la Historia de la Educación Contemporánea, independientemente de lo que el aula escolar significa. Ya sea la enseñanza que de un modo inconsciente da la propia sociedad, o la que conscientemente se irradia desde los medios de comunicación por excelencia: la radio, la televisión y desde luego Internet. Pues, en todo caso lo que se produce es una relación de fortalecimiento/debilitamiento de la enseñanza que en el aula se transmite. Y aunque ocurre que las fuentes con las que acceder a ese tipo de relación educativa trascienden el escenario del aula, nunca se liberan de la dimensión narrativa que el aula tiene, pues los sujetos del aula lo son también de esos otros modos de enseñanza, de la que el aula es metáfora.

Las nuevas fuentes y la historia del aula: ejemplos significativos

Planteado nuestro estudio desde el aula y su triple dimensión, en la clasificación de las nuevas fuentes historiográficas educativas hemos de reconocer lo que ya apuntábamos al principio: que las viejas fuentes siguen vivas, y su uso y variedad es lo que determina la novedad de las mismas; y que a veces es muy difícil

señalar los límites entre las fuentes derivadas de la propia realidad «real» de la relación educativa, que intentan «reconstruir» lo que el aula fue, y las que provienen de la fabulación, la «representación» del aula, lo que el aula pudo ser. Porque en unas y otras se dan elementos reales e imaginarios, y en unas y otras se mezcla la escritura, la imagen, y la palabra. De ahí que diferenciamos, aunque con cautela, las fuentes reales de las derivadas de la imaginación, utilizando en ambos grupos la tipología tradicional.

1. *La reproducción del aula: el aula que fue*

1.1. Fuentes escritas

Nos repetimos afirmando que las fuentes escritas han sido las fuentes tradicionales por excelencia. Pero el aula ha enriquecido su escenario y su escenografía, y eso ha permitido insistir en fuentes apenas antes usadas. Quizás por su escasez o porque se pensaba que eran mucho más importantes otros datos. Así, por ejemplo, en los últimos años, se está mostrando la utilidad de *los escritos de los maestros, y de los alumnos: programas de las asignaturas, planes de curso, memorias escolares, diarios de vida, autobiografías, trabajos de clase, exámenes...*, donde se ponen de manifiesto todos y cada uno de los factores que intervienen en la escena del aula. Pero especialmente los *libros de texto, los manuales*, referidos a todos los niveles de enseñanza, y en donde se integran todas las miradas posibles. Y cuyo estudio se hizo familiar en la segunda mitad del siglo XX, afianzándose su utilidad para la investigación. En realidad, viejas fuentes que, desde la democratización de la enseñanza y desde una perspectiva social de la misma, han aumentado cualitativa y cuantitativamente, mucho más apreciadas por el investigador. Que hasta entonces estuvo más atento a las obras de los grandes pedagogos y a los resultados de su autoridad, que al devenir de la enseñanza y a lo que sus personajes pensaban y escribían.

Fuentes también escritas son las derivadas del poder político, que se ha expresado, además de en los escritos tradicionales: *leyes, normas, reglamentos, estatutos, planes de estudio, expedientes...*, también por medio de *programas electorales, comunicados, manifiestos, panfletos, carteles, publicidad...* Sobre todo si nos referíamos al poder de los partidos políticos y sindicatos, organizaciones que suponen, sin duda, nuevas fuentes para la investigación histórico-educativa; pero también al democratizarse el gobierno y administración de los centros, tenemos las *Actas*, documentos tradicionales cuando se referían a la Universidad pero mucho más novedosos los de los Centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, las de los Consejos Escolares y Consejos Sociales..., con nuevas posibilidades para la Historia de la Educación. También en las *Actas* de las APAS y AMPAS, que nos remiten a los padres y madres de los escolares... Es decir, toda una suerte de documentos, surgidos muchos de ellos de la democratización de la enseñanza.

Presupuestos, gastos, inventarios, demografía..., son las fuentes con las que se ha investigado la relación de la educación con el poder económico. Sólo que en la actualidad de mucha más utilidad por cuanto la enseñanza pública, sobre todo la obligatoria y gratuita, exige al historiador estar al tanto continuamente de la relación presupuestos/resultados; y las fuentes han multiplicado sus posibilidades.

En el caso del poder científico, *monografías*, *ensayos* y *artículos* han sido tradicionalmente las fuentes más usadas, pero la riqueza de la información actual permite un contraste mucho más exhaustivo entre las diversas teorías, y, a su vez, su aceptación se hace con mucha más capacidad crítica, proporcionándonos una perspectiva del pasado mucho más viva.

Así mismo, *encíclicas*, *pastorales*, *homilias*, *monografías*, *artículos de prensa*, *entrevistas*¹³..., son los instrumentos de comunicación de que se ha servido el poder religioso, en estos momentos mucho más accesibles para el investigador, y por lo mismo su utilización crítica es, en muchos casos, de una gran novedad.

Y aunque los *artículos* y «*noticias*» son los medios tradicionales con los que se ha expresado por escrito el poder periodístico, en los últimos tiempos es más complicado su uso precisamente por la variedad y cantidad de los periódicos y revistas impresos. Y ello les transforma en fuentes diferentes.

Y, finalmente, la opinión de la calle sobre la educación, su escenario y escena, que encuentra en los *grafitis*, *pasquines reivindicativos* y en las *revistas vecinales*, entre otros, los instrumentos de expresión escrita más contundentes, transformándolos en nuevas fuentes para la investigación.

1.2. Fuentes materiales

Junto a las fuentes escritas, las propiamente materiales, entre las que hemos de destacar las *pictóricas*, *iconográficas*, *etnográficas* y *didácticas*, también algunas de ellas viejas fuentes tradicionales, pero en la actualidad, aumentadas sus posibilidades y su variedad. Con una diferenciación respecto del pasado, y es que en los recintos escolares, el uso de la cámara fotográfica, la cámara de vídeo, la cámara de cine, las grabadoras, y el propio móvil, usado como cámara de vídeo o de fotografía, permite un conocimiento mucho más rico y exhaustivo del escenario escolar. Habiéndose transformado en restos materiales toda una suerte de medios didácticos de actualidad: *grabaciones de clase*, *programas de radio*, *películas*, *vídeos*, *CDs*, *grabaciones musicales*, *documentales*, que son posibles testigos para la narración del aula, y por lo mismo fuentes histórico-educativas. Unas veces conservados en los recintos escolares y otras veces formando parte de los Museos Pedagógicos, de los que se puede decir que son los nuevos «archivos vivos» de la educación. Y que en la educación no institucionalizada encuentran también una amplia variedad.

1.3. Fuentes orales

La palabra, en cuanto depositaria de la tradición, es quizás la más antigua de las fuentes. Pero su uso actual nos permite integrar a las fuentes orales entre las que he considerado nuevas fuentes. Quizás porque ha sido el siglo XX el que ha

¹³ Cito la que en *El País*, domingo 27 de agosto, se hizo al abad de Montserrat, Joseph María Soler, porque pienso que podría ser un documento muy interesante, aunque quizás atípico, de la expresión del poder de la Iglesia Católica en España. Queda ahí para el futuro.

recuperado su valor en la investigación histórica, revitalizando su utilidad¹⁴. Y aunque ocurre que todavía hay un cierto rechazo a considerar la palabra como un testigo tan fidedigno como la escritura, lo cierto es que las *historias de vida* y las *entrevistas* han reforzado este tipo de fuentes, al comprender que para el conocimiento de la relación educativa, era necesario saber de la vida privada de los sujetos afectados. Sobre todo de los profesores, cuya vida personal tanto influye en su trabajo. Y en estos casos, la palabra en directo es casi la única fuente posible, cierto que restringiendo el *tempus* histórico, pero que grabada o transformada en fuente escrita, quedará viva para los investigadores futuros. Y dependiendo de la calidad de la entrevista, será posible reconocer en las respuestas, de qué modo es interpretada el aula tanto por los alumnos como por los profesores, en todas y cada una de las dimensiones señaladas.

Pero también la palabra de los otros, no protagonistas directos de la relación educativa, pero «testigos» de su tiempo, y por lo mismo de gran valor por cuanto representan la opinión de cada momento. Palabra del poder en todas sus variantes, político, económico, religioso, científico..., mucho más accesible y valiosa por cuanto que ya puede ser reproducida y contrastada con las fuentes escritas. Y desde luego la «palabra del pueblo», transmitida de padres a hijos o recogida de los poetas anónimos, de los narradores de cuentos, de los mitos y leyendas, donde se esconde la sabiduría de siglos y las respuestas de la humanidad a las cuestiones más esenciales: la muerte, el amor, la traición...

Fuente historiográfica que, utilizada apropiadamente, está llena de registros y posibilidades¹⁵.

2. *La representación del aula: el aula que pudo ser. Posibilidades de la literatura y el cine*

Creo que entre todas las que he considerado Nuevas Fuentes para la Historia de la Educación, las más desconocidas o por lo menos las menos usadas y por las que, en mi caso, siento un interés especial, son las que podrían ser llamadas fuentes literarias o fuentes desde la ficción. Tales, la literatura, sobre todo en el género de novela histórico-social, y el cine, que narra en imágenes la historia de la relación educativa. Y que, en ambos casos, lo que hacen es proporcionarnos una representación del aula que pudo ser, aunque generalmente integrada en un tiempo real. Ciertamente que ambas participan de todos los defectos de que adolece una historia que utiliza datos que no pueden verificarse. O al menos, muchos de ellos. Pero, y de ahí mi insistencia, tanto la literatura como el cine, que en parte es literatura

¹⁴ Es de gran interés la corriente historiográfica desarrollada en los últimos años alrededor de las fuentes orales, y que tiene a la revista *Historia, Antropología y Fuentes orales*, como instrumento de difusión en la Universidad de Barcelona y el Arxiu Històric de la Ciutat.

¹⁵ En el VI Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, celebrado en Sevilla, los pasados días 18, 19, 20 y 21 de este mes de septiembre, las ponencias de Gabriel Janer Manila, «Literatura oral y ecología de la imaginario» y Myriam Carreño, «La educación de las clases subalternas a través de la literatura para el pueblo»; y la conferencia de clausura que impartió el famoso escritor y recopilador de cuentos, Antonio Rodríguez Almodóvar, narrando de «viva voz» los cuentos populares, mostraron una vez más la riqueza, como fuente historiográfica, de la literatura oral.

en imágenes, «salen» de la vida, y su valor reside precisamente es que se constituyen en otro modo de entender el pasado, que el historiador creo que no debe ignorar.

2.1. La relación de la historia con la literatura tiene una larga tradición, pero en la investigación histórico-educativa creo que todavía a la literatura no se le ha dado el papel que le corresponde, sobre todo en lo que se refiere a su uso como fuente historiográfica¹⁶. Porque, efectivamente, hay numerosos trabajos que analizan el uso de la literatura en el currículo escolar, y desde luego la importancia de su enseñanza se muestra tanto en los libros de texto como en toda suerte de actividades referidas a esa materia. Pero no ocurre igual con los trabajos que se refieren a «la educación en la literatura». No, todavía es una fuente apenas utilizada por los historiadores de la educación, y sin embargo la narración literaria del aula nos relaciona directamente con ese otro modo de hacer historia que es la ficción.

Y es que en numerosas ocasiones la mejor historia se expresa por medio de la literatura, pues «por las diversas fases de ella pudiera contarse la historia de los pueblos, con más verdad que por sus cronicones y sus décadas»¹⁷. Porque «lo bueno de la literatura es que no se contenta con reflejar la historia sino que la anticipa y a veces la recuerda»¹⁸ y «se manifiesta como la gran propagadora de ideas, elementos estéticos y éticos, reflejando la conciencia social a través de la palabra oral o escrita, plasmando la realidad o la ficción creada por el hombre»¹⁹. Así no es posible separar la historia de los pueblos de la historia de su literatura²⁰: novelas, cuentos, comedias, tragedias, poesía... Pero sobre todo de la novela, que «narración de una historia inventada, nos introduce a su vez y a pesar suyo, en la narración de una historia real, de un mundo accesible»²¹, con una diferencia con la historiografía clásica y es que en la novela es posible «contar la historia del hombre y no sólo de la sociedad»²². Y eso la transforma en una fuente de primer orden, en cualquier campo historiográfico, incluido desde luego el educativo²³.

¹⁶ En la obra conjunta, ya citada, *Lecciones de Historia de la Educación*, escribí el capítulo titulado «La literatura como fuente de la historia de la educación. Una reflexión acerca del uso de la novela en la investigación histórico-educativa», donde trato de demostrar la importancia que para la investigación histórica tiene la literatura, en este caso la novela.

¹⁷ Cita del cubano José Martí, recogida en BASALTO RAMÍREZ, P. L.: «Historia y Literatura. Un nexo indisoluble», *Cuba*, Monografías, 2001, p. 1.

¹⁸ Entrevista a Carlos Fuentes. *El País*, *Babelia*, 9 de septiembre de 2006.

¹⁹ MORALES, E. (2001): «Literatura e Historia, un nexo que va más allá de lo literario y lo histórico», *La Cultura*. Sala de prensa. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

²⁰ Estoy todavía bastante fascinada por la novela de Murasaki Shikibu, *La novela de Genji* (Madrid, Destino, 2006), considerada por Yourcenar como la mejor novela que se ha escrito. Su lectura, recién terminada, me ha reafirmado aún más en mi teoría de que sin conocer la literatura de un pueblo no se puede entender su historia.

²¹ GÓMEZ GARCÍA, M. N.: *op. cit.*, p. 27.

²² KUNDERA, Milan: *El arte de la novela*, Barcelona, Tusquets, 1994, p. 48.

²³ Recuerdo por su magnífica descripción de la vida en un internado religioso la novela de José María Vaz de Soto, *El infierno y la brisa*. Ciertamente se trata de una obra de ficción, pero ¿cómo prescindir de este relato al historiar la enseñanza española de la posguerra? Es un ejemplo, entre otros muchos.

2.2. El cine, nueva fuente para la historia del aula²⁴

Si bien es cierto que, como medio didáctico e incluso como modo de narración histórica, el cine ya no puede ser ignorado, y cada vez son más numerosas las investigaciones que tratan sobre tales funciones²⁵, creo que sobre su valor como fuente historiográfica todavía hay menos estudios que sobre la literatura. Quizás porque como reconoce Rosenstone, «las formas clásicas de la historiografía son limitadas y limitadoras»²⁶ y desarrollar otro modo de hacer historia que el tradicional produce de entrada muchas reticencias y hasta menosprecio. Pero el caso es que ni el propio Rosenstone, ni siquiera los ya clásicos, Marc Ferro²⁷ o Pierre Sorlin²⁸, han dado el paso para *profundizar* en la riqueza del cine como fuente para la historia. O por lo menos no específicamente. Aunque su análisis de las posibilidades del cine como vehículo de la historia, como historia propiamente dicha, bien pudieran servir para justificar que tal medio es también una fuente para el investigador. Tal cual defiende implícitamente Burke, cuya curiosidad enriquece las posibilidades historiográficas²⁹.

Y es que el cine, «la lengua franca del siglo XX»³⁰, a todos los efectos, es el modo en que la historia llega al público de manera más directa. No importa que esa historia sea ficción, juegue con la ficción, pues consigue interesar por la historia real y, a su vez, es también historia real, porque supone el uso de la historia no tanto desde el historiador como desde el aficionado que cuenta a su manera esa historia. Y aquí creo que está su valor como fuente historiográfica, ya que nos permite indagar en aspectos y cuestiones que desde una perspectiva academicista no suelen darse por válidos. Y ese contraste entre la imagen de un mundo «que pudo ser» y un mundo «que quizás fue», nos acerca más al que realmente existió. El aula representada en el cine es también el aula del pasado³¹.

²⁴ Mis reflexiones sobre el cine y su valor como fuente historiográfica no dejan de ser producto más del interés que del conocimiento. Por ello sólo me limito a plantear posibilidades más que a fundamentar afirmaciones. Aunque bien pudieran usarse los mismos argumentos que avalan el papel de la literatura.

²⁵ En Barcelona, fue José María Caparrós Lera quien, bajo la influencia sobre todo de Marc Ferro, hizo del estudio de la relación historia/cine el fundamento de numerosas investigaciones y publicaciones de gran relevancia, cuando todavía en nuestro país era este un tema apenas iniciado. Fundando junto a Rafael España, profesores ambos de la Universidad de Barcelona, el Centro de Investigaciones FILM-HISTORIA, y la revista *Film-Historia*. Más tarde, esta corriente historiográfica fue adquiriendo entidad en otras universidades, pero curiosamente apenas ha interesado a los historiadores de la educación.

²⁶ ROSENSTONE, R. A.: *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*, Barcelona, Ariel Historia, 1997, p. 16. Creo que en esta obra se realiza uno de los análisis más lúcidos sobre el valor del cine como medio de narración de la historia.

²⁷ FERRO, Marc: *Historia contemporánea y cine*, Barcelona, Ariel, 1995. Es quizás su obra más conocida.

²⁸ SORLIN, P.: *Cines europeos, sociedades europeas 1939-1990*, Barcelona, Paidós, 2006. Creo que una de las obras más interesantes de las escritas por el gran sociólogo francés.

²⁹ BURKE, P.: *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

³⁰ VIDAL, Gore: *L'Histoire à l'écran*, cit. en SAND, Shlomo: *El siglo XX en pantalla*, Barcelona, Crítica, 2005, p. 17.

³¹ Son numerosas las películas que intentan recrear la sociedad española de los últimos años. Creo que en ellas puede encontrarse todo un mundo de posibilidades para la investigación histórico-educativa.

Una tarea por realizar: conocer cómo la historiografía española reciente usa las nuevas fuentes

Es un reto que no he podido cumplir. Queda ahí, por hacer, aunque ya tenemos algunos estudios que han recopilado las publicaciones y trabajos de los últimos años³². Y no parece ser que en historia de la educación estemos usando muchas de las Nuevas Fuentes, en especial la literatura y el cine. ¿Por qué, si ya son fuentes comunes para otros campos de la historia? Una pregunta, cuya respuesta, creo, que es fundamental.

³² Tal la obra editada por GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO J. y TIANA, A.: *Historia de la Educación en la España Contemporánea: diez años de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1994.