

Las voces de la memoria

Recuperación de un pasado colectivo
a través de una exposición pedagógica

José Peirats Chacón, Julio Tarín Ibáñez y Alicia Barberá Ortega
Universidad de Valencia

Resumen

Este trabajo recoge la síntesis y valoración del conjunto de ideas que impulsó a distintos miembros de la comunidad escolar del CEIP "Torrefiel" de Valencia a planificar la exposición pedagógica que se celebró en el último trimestre del curso pasado con motivo de la celebración de su 50 aniversario. El artículo se vertebra alrededor de tres ejes principales sobre los que se desarrolló la experiencia: la recuperación de las voces de los pedagogos, de las maestras y maestros, y la historia de la propia escuela y su barrio. Los objetivos que guiaron esta experiencia fueron la recuperación colectiva del patrimonio histórico-educativo y la reflexión crítica acerca de la función de la escuela actual.

Summary

This paper is based on the synthesis and appraisal of the set of ideas that took various members of the school community of the CEIP "Torrefiel" of Valencia to plan the teaching exhibition that was held in the last quarter of last year for its 50th anniversary. The article evolves around three main axes on which the experience took place: the recovery of the voices of professors and teachers, as well as the history of the school itself and its neighbourhood. The goals that have guided this experience were the global recovery of the historical and educational heritage, as well as the critical reflection about the role of the school today.

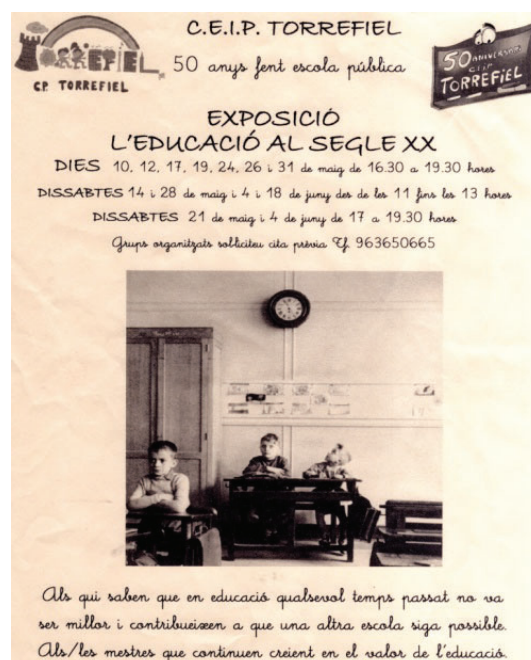


Fig. 1: Cartel realizado para la exposición.

Introducción

La actual era de la mundialización neoliberal es un fenómeno esencialmente económico, pero además añade, o mejor, exige, otras dimensiones de tipo político, social y cultural necesarias para que la globalización económica se sostenga y perdure. La escuela, como institución socializadora, no es ajena a este fenómeno, ni a los mandatos de su dios, el mercado. Así, asistimos a la construcción de un nuevo lenguaje -*calidad, eficiencia, productividad, competencias, rendimiento, resultados, indicadores, mediciones estandarizadas, éxito y fracaso escolar*- para significar y justificar prácticas educativas claramente tendentes a la homogeneización cultural, al darwinismo social, a la mercantilización o privatización de la educación o al reduccionismo puramente cognoscitivo, entre otras. A su vez, se pretende que el docente deje de ser un constructor de conocimiento compartido para convertirse en un terminal humano, esto es, un mero consumidor acrítico, o aplicador neutro, si se quiere, del conocimiento producido por otros, los expertos. Se proclama así una supuesta asepsia que defiende que la naturaleza de los procesos educativos es meramente técnica y está desposeída de un trasfondo histórico, social, político y moral.

Este pretendido carácter neutro de la educación, erigido a través de la negación de lo ideológico, se acompaña de otros rasgos caracterizadores que imprimen una profunda huella en la sociedad y en la escuela actual. Por un lado, el individualismo, enemigo frontal del talante comunitario, de cualquier planteamiento cooperativo y de toda preocupación solidaria, que provoca la desvirtuación de la verdadera función de la escuela, esto es, la creación de una comunidad viva de aprendizaje, que no puede lograrse mediante la aplicación de preceptos técnicos dictados desde fuera, sino estableciendo fuertes vínculos entre los sujetos que comparten la realidad social en la que la escuela se inscribe. No se trata de servir a un público como una empresa sirve a sus clientes, sino de crear ese público reclamando su papel activo en la construcción de una escuela y una sociedad basadas en valor de la democracia, un valor por excelencia, fundamento de todos los valores. Y por otro lado, el presentismo, que camina de la mano del pragmatismo y del utilitarismo, de manera que sólo importa lo que sucede aquí y ahora, lo inmediatamente presente y lo eficazmente útil. Esta obsesión por el presente puro desposeído de causas, que obviamente se encuentran en el pasado, y de consecuencias, inevitablemente configurarían el futuro, hace que se caiga en la trampa del olvido, la desaparición de memoria como reconstrucción y recuperación de un pasado histórico-educativo colectivo donde aguaron las ideas y las prácticas pedagógicas más innovadoras de nuestro tiempo.

De ahí, el esfuerzo compartido de toda una comunidad escolar por rescatar del olvido, por recordar y conmemorar, a través de una exposición pedagógica las voces de maestros y pedagogos que, en distintos momentos de la historia, debatieron la función social de la escuela, sus contenidos pedagógicos y los modos de enseñar y aprender; apostaron por el cambio a través de la innovación; entendieron la democracia, más que como un referente fijo, como una búsqueda compartida; en definitiva, creyeron en la educación como motor de cambio personal y social. Sin duda, sus pensamientos y sus experiencias educativas también forman parte de un patrimonio histórico-educativo que ha caído en el olvido.

Afirma Viñao (2010) que no se conmemora porque sí ni en abstracto, sino desde un espacio y un tiempo concretos y con unas miras y unos propósitos identificables. También que las conmemoraciones alcanzan asimismo a las instituciones educativas porque cada centro docente construye su propia memoria y, con ella, la de quienes pasaron por sus aulas. Por ello, esta exposición también dirigió su mirada hacia los referentes y las raíces de la memoria particular y singular, hacia las señas de identidad que configuran la pertenencia a una escuela y a un entorno concreto.

La historia de la cotidianidad experimentada, percibida y narrada por los autores y actores de su propia escuela y su propio barrio tampoco puede ser olvidada y silenciada. En primer lugar, porque frente a la historia recibida y heredada, esta microhistoria es historia vivida construida a través de la diversidad, especificidad y pluralidad de voces y convertida en conciencia colectiva; y en segundo lugar, porque esta microhistoria también forma parte de un patrimonio histórico-educativo que debe considerarse propio, valioso, y por tanto, digno de ser rememorado y preservado.

Estas reflexiones iniciales son las que llevaron a plantear, desarrollar e implementar un proyecto didáctico colectivo que cobró la forma de exposición pedagógica y que ha servido para recuperar “*las voces de la memoria*” que han sido olvidadas. Lejos de denunciar el profundo proceso de desmemorización actual con un fin nostálgico, se pretendió dirigir la mirada al pasado para comprender y cambiar un presente que ha olvidado el sentido, la esencia y la función de una escuela y una sociedad verdaderamente democráticas. Pero esta mirada ha querido también dirigirse al futuro, pues como se ha afirmado en numerosas ocasiones, la memoria, cuando se activa, contiene más semillas de futuro que restos del pasado.



Fig. 2: Recreación aula II República.



Fig. 3: Recreación aula Franquismo.



Fig. 4: Fotografía envejecida.



Fig. 5: Fotografía envejecida.

Las pedagogías del siglo XX.

“En muchos órdenes de nuestra actual vida social se está produciendo una pérdida de memoria histórica, una especie de enfermedad de Alzheimer que nos deja socialmente inmovilizados para intervenir en las contradicciones del presente. Y creo que la escuela, en tanto subsistema del sistema social, no es ajena a ese proceso de desmemorización.”

(J. Martínez Bonafé, 1999)

Con estas palabras Martínez Bonafé abre un capítulo dedicado a los “*olvidados*” a la “*memoria de una pedagogía divergente*” que con frecuencia es excluida del discurso académico actual. En efecto, existe una tendencia, más deliberada que inconsciente, por excluir las voces de un conjunto de pedagogos que han formado y forman parte de un pasado colectivo en el que nacieron ideas y prácticas pedagógicas dirigidas hacia el cambio y la innovación. Pero los silencios también hablan a través del currículum nulo, porque si estas pedagogías progresistas e innovadoras son fruto de olvidos y exclusiones es precisamente por su carácter divergente, provocador e incómodo. La actual era del pensamiento único demanda una pedagogía tradicional, neoconservadora y acrítica acorde con una política social neoliberal y tecnocrática, por ello lo divergente se silencia y margina.

Junto al fenómeno del olvido deliberado aparece otro paralelo, esto es, la denostación y el descrédito a través de la banalización, la tergiversación y el esquematismo. De ello se hacen eco autores como Carbonell y Tort (2006, 2008) cuando se refieren a los “*discursos de la antipedagogía*”: una proliferación de publicaciones de todo tipo, que basadas en análisis simplistas, caricaturas de la realidad y descalificaciones incluso insultantes, se dirigen a la pedagogía. En un lúcido análisis sobre el tema en cuestión, estos autores se lamentan, por un lado, de la percepción de desconfianza que se tiene de la pedagogía, como si de una “*ciencia oculta*” se tratara; por otro lado, de su interpretación simplificada y tergiversada por parte de los “*opinadores de la educación*” dedicados a crear y debatir falsas dicotomías (laxismo versus esfuerzo), a meter en un mismo saco todas las pedagogías sin el menor atisbo de distinción (tecnocráticas versus críticas), y a responsabilizar al conjunto de pedagogías innovadoras de la situación educativa actual (por ejemplo, la negación de la autoridad o la marginación de la memoria). Los ejemplos podrían multiplicarse.

No se trata, en absoluto, de elevar el estatus de la pedagogía al de ciencia exacta e infalible, entre otras razones porque su objeto de estudio, la educación, tampoco lo es ni puede serlo. Pero sí reivindicar su legado más innovador, su necesidad dentro del panorama educativo actual y su carácter riguroso, lejos de los olvidos y las banalizaciones a las que está siendo sometida. Por ello, en esta exposición se intentó reflejar de una forma constructiva el valor y la vigencia del conjunto de aportaciones de las pedagogías del siglo XX.

Ahora bien, más que hablar de “pedagogía” se quiso hablar de “pedagogías”, de voces, discursos y aportaciones que lejos de la esterilidad e ininteligibilidad de las que son a menudo acusadas, sirvieron para configurar la democratización escolar y social a través del diálogo y la reflexión crítica en cada uno de sus contextos y épocas: Montessori, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Decroly, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire, Stenhouse, Illich, Bernstein... Y precisamente por ello, por su oposición a las culturas hegemónicas imperantes, por su crítica a las inercias de la escuela tradicional, por su empeño en desvelar el currículum oculto, por su actitud comprometida con una pedagogía dirigida al cambio y a la innovación, por concebir el conocimiento como algo vivo y criticable, por su defensa de una vinculación estrecha entre la escuela y su entorno, por su énfasis en el logro de una escuela y una sociedad verdaderamente democrática y participativa, en definitiva, por su carácter divergente e incómodo, o por “*nadar a contracorriente*” tuvieron problemas de distinta índole con la justicia y la administración educativa de sus respectivas épocas.

Conscientes de las marcadas singularidades de cada uno de estos pedagogos, de sus divergencias, uno de los propósitos de este proyecto expositivo fue reflejar las señas de identidad

comunes de sus pensamientos en aras a desmitificar falsas creencias, construir un corpus de ideas convergentes acerca del cambio y la innovación del proceso educativo, y ante todo, recuperar un pasado colectivo que nos permita comprender las ausencias y los silencios del presente.



Figs. 6 y 7: Material recuperado para la exposición.

Las voces de las maestras y los maestros.

Pedagogos como Freire, Adorno, Dewey, Freinet y sociólogos como Giroux y Apple, entre otros, han puesto el acento en la idea de que el proceso educativo como práctica social está impregnado de un fuerte componente ideológico, por ello la educación está y ha estado en el punto de mira de todos los poderes a lo largo de la historia. Esto explica el olvido deliberado de las pedagogías divergentes, pero también la invisibilidad del magisterio, considerado hoy en día desde una óptica neoliberal como un “técnico infalible” que debe limitarse a aplicar el conocimiento científico producido por expertos en reglas de actuación. Desde esta perspectiva, su función debe ser meramente técnica, aplicada, pero nunca intelectual y debe limitarse al dominio de rutinas de intervención bajo la supervisión y subordinación de especialistas externos. La maestra y el maestro deben renunciar a su identidad profesional, a su voz en los foros de debate, a su autonomía docente y a su capacidad para tomar decisiones como producto de su reflexión crítica en y sobre la práctica. Así, de acuerdo con Imbernón (2005) las voces de los verdaderos protagonistas de la enseñanza son amortiguadas o silenciadas. Se ha dado por supuesto, señala este autor, que para esgrimir una cierta autoridad y poder hablar de la profesión que maestras y maestros desempeñan hay que impersonalizar la identidad profesional práctica, salir del aula y asumir otros papeles (inspección, asesoramiento, universidad, administración educativa, etc.), es decir, hablar de la escuela desde fuera de ella.

Esta invisibilidad, sin duda sinónima de menosprecio, es la que lleva a autores como Marina (2008) a reclamar la deuda de gratitud que tenemos pendiente con la figura del maestro. Se trata, afirma el filósofo y profesor, de un acto de justicia que *“tiene que servir para llamar la atención de la sociedad hacia una profesión que, por esa inversión de prestigios que desdichadamente sufrimos, pasa inadvertida o menospreciada”*.

Precisamente esa *“inversión de prestigios”* es la que da pie a Antonio Gala a reivindicar la figura del *“magister”* en un bello juego etimológico que reproducimos aquí:

“La etimología descubre el origen de las palabras; cuando se le recupera, pone a cada cual en su sitio. Magister viene de magis -más- y designa a aquél que es más que los otros en algún sentido. Minister, por el contrario, procede de minus -menos- y designa a aquél que es menos que los otros y se ocupa por ello de algún menester o trabajo concreto. Los beneficiarios suelen, según sus fuerzas, alterar las jerarquías y los grados. De ahí que los ministros llegaran a tener mucha más potestad que los maestros, y que se diera un giro copernicano a la verdad. Cuando los maestros

estén por encima de los ministros todo irá mejor; entretanto, seguiremos con la carreta puesta delante de los bueyes.”

Afortunadamente, la voz del “*magister*” no siempre ha estado silenciada. Esta exposición pedagógica también dirigió su mirada hacia dos momentos históricos, en los que de distinta forma y distintas razones, su pensamiento y su actividad pedagógica cobra un especial protagonismo.

El primero de ellos fue la Segunda República, época dorada de nuestra renovación pedagógica y de la dignificación del profesorado, en especial de las maestras y maestros, tanto en el terreno económico como en el profesional. El magisterio fue, sin duda, el colectivo más protegido, respetado y reconocido, hasta tal punto que el propio espíritu de la República se encarnó en la educación como motor del cambio social y en los maestros como principales agentes de ese cambio y como referentes de tipo social y político. Por ello, precisamente, este colectivo fue objeto de un obsesivo rencor, crueldad y exterminio por parte del franquismo. Para poder configurar las bases educativas del nuevo régimen dictatorial era necesario acabar con los causantes de todos los males que afectaban a España, razón por la cual, afirma Agulló (2008), fueron depurados con un doble objetivo punitivo y preventivo. Acabar con los maestros significaba aniquilar la tradición humanista, democrática y reformista de la República.

No sería de justicia recuperar la memoria histórica republicana sin contar con las voces transgresoras de las maestras. Por ello hemos traemos aquí, de nuevo, las palabras de Agulló que sintetizan el papel de las mujeres, su doble mérito como docentes republicanas y como mujeres, porque:

“se atrevieron a desafiar el modelo clásico y a encarnar una nueva identidad femenina: la de mujer moderna, ciudadana republicana, con derechos y deberes, con autonomía y capacidad para decidir sobre su vida, enfrentándose en la teoría y en la práctica al sistema patriarcal (...) Maestras modernas que sirvieron de modelo a sus alumnas, con las que establecieron relaciones diferentes como mujeres y desde su autoridad influyeron de manera profunda en su formación. De ahí su peligro. Y de ahí su castigo. (...) Las maestras republicanas querían romper un modelo de mujer sumisa, resignada, silenciosa, y una escuela que reproducía este estereotipo. En definitiva, tomaron la palabra y se implicaron totalmente en la política republicana. Perdida la guerra todas padecieron un largo exilio interior y/o exterior” (Agulló, 2008).



Figs. 8 y 9: Materiales II República.

La recuperación de la voz y la actividad del docente tuvo un segundo momento hacia el que esta exposición pedagógica dirigió su mirada: la década de los 70, el período político del tardofranquismo en el que se produce un proceso de efervescencia social al que no fue ajena la escuela. Fue un tiempo

en el que la pedagogía oficial se resistía a cualquier tipo de cambio educativo, pero también un tiempo de esperanzas, ilusiones, retos, proyectos colectivos que se gestaron desde los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano; un punto de inflexión por el afán y la posibilidad de recuperar la memoria pedagógica secuestrada durante el franquismo y por introducir sus ideas regeneracionistas e innovadoras; un impulso máximo de aspiraciones hacia una sociedad y escuela democráticas que bullía desde el contexto de la práctica. En definitiva, un paso clave hacia la renovación pedagógica cuyo principal protagonista fue el profesorado más inquieto.

Una exposición pedagógica no puede prescindir de aquellas y aquellos que día a día escribieron y escriben su historia, los maestros y maestras, artífices “invisibles” y cotidianos del cambio y la innovación educativa, el gremio, como escribe Savater (2002), “*más esforzado y generoso, más civilizador de cuantos se dedican a cubrir las demandas del Estado democrático*”.

Escuela y entorno: dos espacios en intersección.

Ciertamente la historia de la educación se nutre del discurso y de la práctica pedagógica, pero también, sin lugar a dudas, de los espacios donde esos discursos y esas prácticas tuvieron y tienen lugar. De ahí que algunos autores hablen de los espacios como algo más que un mero escenario o contenedor y sean concebidos, por tanto, como realidades e instancias personales de interacción que trascienden lo meramente objetivo para convertirse en realidades psicológicas subjetivas, productos o construcciones socioculturales (Escolano, 1993; Viñao, 1996; cit. in Mayordomo, 2011).

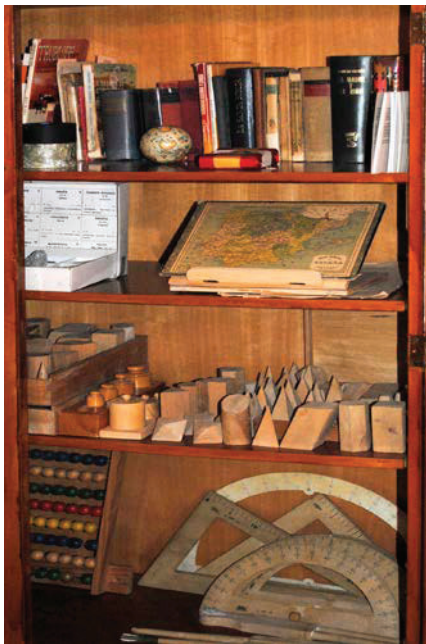
Es por ello que el tercer pilar básico sobre el que se sustentó esta exposición pedagógica, el que la ha convertido en original y única, haya sido precisamente la historia de su propia escuela y su propio barrio (las voces, los testimonios y las aportaciones materiales de sus gentes), espacios privilegiados para llegar a una aproximación holística de la historia de la educación desde la singularidad y la especificidad. Esta relevancia que ha adquirido lo concreto y singular se justifica a través de tres convicciones que guiaron la reconstrucción del propio pasado. A saber:

La primera de ellas es de orden conceptual y se refiere a las diferentes vías en el estudio del patrimonio histórico-educativo. En este sentido, se hace necesaria la distinción entre lo que constituye un *museo pedagógico* y una *exposición pedagógica*, o si se prefiere, una *exposición histórico-educativa*. Siguiendo a Hernández Díaz (2011), el museo pedagógico es un espacio expositivo, pero sobre todo un ámbito permanente de reflexión, estudio e investigación sobre el pasado educativo. La exposición pedagógica, por el contrario, debe ser más espontánea, comunicativa, llamativa, sorprendente y única, capaz de llamar la atención a través de objetos únicos, singulares, o montajes especialmente diferentes en torno al discurso explícito o latente de un tema o personaje. Por otra parte, posee diversas funciones, que en un intento de síntesis, pueden resumirse en dos: por un lado, convertirse en una oportunidad para despertar el interés y el estudio sobre el patrimonio histórico-educativo, no sólo del investigador, también del ciudadano visitante, de manera que se preserve del olvido una parte de la historia cultural y educativa; por otro lado, y ésta es la función que se quiso destacar, consolidar un mayor sentido de identidad y pertenencia educativa a través de la memoria del propio centro escolar y del barrio en el que éste se ubica.

La segunda convicción es de carácter histórico-crítico y hace alusión a la relevancia de la especificidad de la historia microlocal y del sujeto como protagonista y hacedor de la misma. En efecto, el discurso histórico educativo tradicional y erudito, en su afán por lograr una homogeneidad cultural, descansa sobre la idea falaz de que la memoria por sí misma representa el pasado. La falacia se evidencia al no existir una tal memoria, sino unas memorias. Este discurso histórico oficial acude con frecuencia a una narrativa acrítica y lineal que concibe el pasado como un voluminoso e inerte depósito de contenidos donde se soslayan las memorias vivas y sus contenidos vivenciales y donde se devalúa u olvida la microhistoria de la escuela, esto es, lo que Viñao (2010) denomina el

conocimiento de la “caja negra” de la historia de la educación: lo realmente acaecido en las aulas y en los establecimientos docentes, su realidad cotidiana, las prácticas, el currículum real, no el oficial o el prescrito.

Surge, pues, la necesidad de abandonar esta narrativa omnisciente y solapada, pretendidamente aséptica y neutral, impersonal y desvinculada de los espacios concretos, los objetos particulares y los sujetos protagonistas, para reivindicar unas narrativas propias donde se fundan en una sola figura narradores y protagonistas, y donde el behaviorismo y el objetivismo deje paso a la narración desde dentro. En definitiva, ampliar las miradas desde la especificidad, la diversidad y la pluralidad de las voces es también de alguna manera una forma de contribuir al enriquecimiento del patrimonio histórico-educativo, y esto se logra cuando es la propia escuela y sus protagonistas quienes reconstruyen, interpretan y narran su pasado.



Figs. 10, 11 y 12: Mobiliario del centro en sus inicios.

La tercera y última convicción, estrechamente vinculada con la anterior, es de índole democrática, y por tanto, política, y alude al concepto de democracia tal y como fue concebido por Dewey, esto es, un estilo moral y un modo de vida comunitario.

Nuestra sociedad es escasamente propicia para la construcción de las prácticas morales y sociales propuestas por Dewey. Muy al contrario, la dejadez o apatía comunitaria, el individualismo exacerbado, la competitividad extrema, el relativismo moral, la tolerancia pasiva, el conformismo,

etc. son síntomas crecientes que caracterizan la sociedad actual. No vivimos en una sociedad en la que la participación democrática sea habitual y quizá eso explique buena parte de la atonía generalizada que se vive en los centros escolares. Si bien es cierto que los Consejos Escolares se constituyeron a principios de los ochenta como órganos privilegiados para la participación de los diferentes sectores educativos sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los Consejos Escolares ponen de manifiesto de modo reiterado (Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1997; San Fabián, 1997; Martín Moreno, 2000; cit. in Bolívar, 2006) la escasa participación de los padres y madres, así como el papel más bien formal de estos órganos.



Fig. 13 y 14: Recopilación libros sobre educación desde finales del siglo XIX.

Probablemente la razón de que este modelo de participación haya ido languideciendo progresivamente radique en esencia en el propio concepto de participación. Así, se puede trazar un continuo con dos polos extremos, el de la formalidad frente al de la sustancialidad, de manera que la participación sea entendida como una mera recepción de información o, por al contrario, como la adopción de decisiones con trascendencia en la vida de los centros. Por tanto, si pensamos en categorías de mínimos nos encontramos con una conceptualización de participación de “baja densidad”, es decir, basada única y exclusivamente en la elección de un centro docente con cuyo ideario se está de acuerdo. Desde esta óptica neoliberal la participación se limita a la elección de un producto ya elaborado, un bien de consumo privado donde los padres se convierten en clientes con derechos como consumidores de los servicios educativos a los que demandan “calidad” y “eficiencia”. Ahora bien, si pensamos en una perspectiva de máximos podemos configurar una imagen de participación de elevadas aspiraciones. Para lograrla hay que superar la idea de lo “dado” para alcanzar lo “construido colectivamente” a través de proyectos compartidos que reflejen la singularidad de cada centro educativo como un espacio con personalidad propia. Las escuelas no son, o no deben ser, entidades uniformes y clónicas, por ello la elaboración de todo proyecto requiere de tiempo, de reflexión y de consensos obtenidos a partir de coincidencias y divergencias, es decir, del diálogo a través del contraste para ser capaces de subrayar lo que une por encima de lo que separa. De ahí que Beltrán y San Martín (2002) afirmen que:

“La escuela no existe. Existen, sí, escuelas, formas concretas de materializarse la institución escolar. Cada una de esas formas es bastante parecida al resto como para cumplir con efectividad su rol institucional; pero también son suficientemente distintas entre sí para que todas se adecuen a las circunstancias particulares, espaciales y temporales, en las que están insertas. Es en este espacio particularizado, en esa concreción de la institución, en esa materialización, donde cabe plantearse el significado de la pluralidad...”

Por ello, estos autores reivindican un proyecto educativo para cada centro escolar, “*un boceto anticipatorio*” de la obra a realizar donde estén presentes un conjunto de voces con características diferentes e ideas, creencias, conocimientos, sentimientos, valores y principios igualmente distintos.

En palabras de Eisner (2002) “*la idea de educación pública no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de ella.*” La tarea de la escuela pública, como afirma el autor, es la creación de una visión colectiva de la educación. Por ello, ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, afirma Bolívar (2006), es en la comunidad donde hay que actuar a través de redes con las familias, pero también con el municipio y ciudad en la que vive y se educa. Hay que superar, pues, este divorcio crónico entre escuela y entorno para incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos

Algunas reflexiones finales

Para concluir, nos gustaría exponer de forma somera las ideas que representan la esencia de esta exposición pedagógica, y por ende, nuestro artículo. En primer lugar, sin restar importancia al *qué se ha hecho*, en esta exposición se ha insistido en *el por qué*, esto es, en la necesidad de recuperar un pasado colectivo innovador silenciado y muchas veces menospreciado que sigue constituyendo un referente pedagógico. En segundo lugar, mostrar que ese pasado colectivo no puede recuperarse con fuerza si no es a través de la misma colectividad, de ahí la importancia del trabajo conjunto de todas las personas que han contribuido a hacer posible esta exposición. Y por último, reivindicar el rol de micro, lo concreto y singular frente a discursos pretendidamente neutros, universales y válidos todo contexto.



Fig. 15: Mural cerámico conmemorativo del 50 aniversario del colegio.

Referencias bibliográficas:

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, Vol.28 nº2,17-42.

Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

Carbonell, J. y Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
-(2008). Discursos de la antipedagogía. *Cuadernos de pedagogía*, 384,82-86.

Imbernón, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Marina, J.A (2008). *Homenaje al maestro*. Madrid: F.A.D

Agulló, M^a.C. (2008). *Mestres valencianes republicanes*. València: Universitat de València.

Savater, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Mayordomo, A. (2001).Etnografía escolar e historia de la educación. Pistas de aproximación. En A. Mayordomo, M.C. Agulló, G. García (coords.) *El patrimoni historicoeducatiu valencià –V jornades d’història de l’educació Valenciana-* (pp. 13-38.). Ajuntament de Gandia.

Hernández Díaz, J.M^a (2001). La recuperació del patrimoni historicoeducatiu: raons, propostes i convocatòria. En A.Mayordomo, M.C. Agulló, G. García (coords.) *El patrimoni historicoeducatiu valencià –V jornades d’història de l’educació Valenciana-* (pp. 13-38.) Gandia: Ajuntament de Gandia.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Beltrán, F. y San Martín, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Correspondencia con los autores:

José Peirats Chacón, Julio Tarín Ibáñez y Alicia Barberá Ortega.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Universidad de Valencia.
Avenida Blasco Ibáñez, 30.
46010- Valencia.

sé Peirats Chacón

mail: Jose.Peirats@uv.es

Julio Tarín Ibáñez

mail: Julio.Tarin@uv.es

Alicia Barberá Ortega

mail: Alicia.Barbera@uv.es

Fotografías: Enrique Pitarch y Montserrat Alors.