

II ENCUENTRO SOBRE EL MUSEO DE ESCUELA Y LOS DEBERES DE LA MEMORIA. BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS BUENOS AIRES, 11 DE AGOSTO DE 2011

Memoria, cultura escolar y museización en España. Del Museo Pedagógico Nacional a la actual eclosión y proliferación de centros de la memoria educativa

Raimundo Cuesta

Fedecaria-Salamanca (España)

Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, es abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había si no detalles, casi inmediatos (J. L. Borges. *Funes, el memorioso*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1975, p. 321).

1.-“Museo”: Genealogía conceptual de una verdad admitida como evidente

Es bien sabido que, en su etimología la palabra “museo” se remonta y alude a “musas”, y que éstas, según la mitología griega, eran criaturas engendradas merced al ayuntamiento carnal entre el insaciable Zeus y Mnemósine, diosa de la memoria. La huella y asociación semántica de la palabra con las artes del recuerdo es, pues, vetusta. Sin embargo, el significado del vocablo griego *museion* y del latino *museum* (lugar dedicado a las musas, biblioteca y otros semejantes) estaba lejos de abarcar el amplio espectro de objetos y funciones que posee el campo semántico actual. Y es que “museo” es palabra, según Corominas (1986), que se documenta tardíamente en castellano (1611), y que adquiere una carga semántica parecida o familiar a la de hoy a partir de los primeros museos modernos, esto es, cuando, como consecuencia de la Ilustración, esa palabra cobra el significado de centro de colecciones naturales, históricas y artísticas dirigidas a la exhibición, estudio y divulgación del conocimiento. El museo adquiere entonces la condición de espacio expositivo y libro abierto de la naturaleza, la historia y la sociedad, donde educarse. De forma que el museo, la palabra y la cosa a la que alude, se convierte en un concepto cardinal de la razón ilustrada, que orbita, de forma subordinada, en torno a otras construcciones conceptuales matrices y heraldos anunciadores de la modernidad, tales como *educación, civilización, cultura e historia*. Su valor como institución de custodia y archivo, y su

configuración como saber disciplinar corre paralelo a la normalización y compartimentación del orbe de los conocimientos en las distintas ramas científicas.

“De una manera general, en una sociedad como la nuestra, heteretopía y heterecronía se organizan y se arreglan de una manera relativamente compleja. Están ante todo las heteretopías del tiempo que se acumula al infinito, por ejemplo los museos y bibliotecas son heteretopías en las cuales el tiempo no deja de amontonarse y de encaramarse en la cima de sí mismo, mientras que en el siglo XVII todavía, los museos y las bibliotecas eran la expresión de una elección individual. En cambio, la idea de acumularlo todo, la idea de constituir una suerte de archivo general, la voluntad de encerrar en un lugar todos los tiempos, todas las épocas, todas las formas, todos los gustos, la idea de constituir un lugar de todos los tiempos que esté a su vez fuera del tiempo, y que sea inaccesible a su roedura, el proyecto de organizar así una suerte de acumulación perpetua e indefinida del tiempo en un lugar que no se moviera, y bien, todo eso pertenece a nuestra modernidad. El museo y la biblioteca son heteretopías propias de la cultura occidental del siglo XIX”.

M. Foucault (2010). *El cuerpo utópico y las heteretopías*. Buenos Aires: Nueva Visión, p.77.

No obstante, la idea de “archivo general” contiene también una suerte de utopía totalizadora que persigue capturar y encerrar todo lo real y ponerlo al alcance de la mano, ocultando la imposibilidad de apresar la totalidad, eludiendo el hecho de que toda voluntad archivística contiene una economía del esfuerzo y una afán de racionalidad que se expresa mediante las reglas de un orden clasificatorio más o menos expreso, más o menos sistemático.

El mismo Foucault iniciaba *Las palabras y las cosas*, su célebre obra de 1966, afirmando que “Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude al leerlo” (1971, 1), al leer una cierta y fabulosa enciclopedia china, imaginada por Borges, en la que se verifica una asombrosa taxonomía de los animales (“los pertenecientes al emperador”, “amaestrados”, “sirenas”, “los embalsamados”, “los que de lejos parecen moscas”, “los pintados con una pincel finísimo de pelo de camello”, etc., etc.). El encanto exótico de tal clasificación, según Foucault, está en mostrar los límites sin fronteras del pensamiento, la posibilidad de pensar dentro y fuera de la racionalidad asignada en cada época.

Tal ordenación de la fauna, mágica, imaginativa e imposible, descubre un régimen de verdad contrario al proceder clasificatorio propio de la modernidad y nos sirve para poner de relieve que toda verdad tiene su estructura gramatical interna y su historia. También ocurre con el orden de los museos, que ocultan bajo las galas de la impoluta verdad científica un sistema de selección más o menos implícito que nos indica lo que puede ser pensado y lo que no, lo que tiene valor y lo que carece de interés.

El museo, sin embargo, adquiere hoy la categoría de institución incontrovertible, pese que desde la Ilustración hasta la actualidad los contextos sociales y tecnológicos han transformado de manera profunda la museología y la museografía, disciplinas que han ido mutando conforme a las relaciones de poder-saber han ido cambiando. Desde el estático coleccionismo inicial hasta el más dinámico, interactivo y virtual museo de hoy, el hecho invariable es que uno y otro representan una voluntad de selección y construcción material y simbólica de la memoria social, conforme a un método clasificatorio que se justifica por razones científicas, políticas y educativas. Una selección que congela en un eterno presente el pasado y expresa una forma de economía política de la memoria, de lo que debe ser motivo de recuerdo y, por ende, de lo que debe ser objeto de olvido. Recordar es olvidar y museizar¹ es institucionalizar socialmente la memoria y el olvido. Y ello es así incluso en la era de la esfera global donde los soportes electrónicos crean una hipermemoria propensa al olvido. Hoy, estando más cerca que nunca, gracias a Internet, de ese archivo “total” ocurre, como se dijera de la invención de la escritura en un célebre diálogo de Platón (*Fedro, o la belleza*), que cada vez sirve menos la memoria personal pues “todo” vive y circula digitalmente al margen de nuestras facultades mentales.

La función educativa es condición y función inherente a los museos de la modernidad. El museo, por antonomasia, además de almacenar y exhibir piezas, educa. Los museos pedagógicos son simplemente una subespecie que florece en el siglo XIX y que se multiplica en fondo y forma desde las últimas décadas del siglo XX, siguiendo las pautas de la nueva museología que cobra fuerza en la segunda mitad de la centuria. En general, tales instituciones aparecen ligadas a la formación y expansión de los sistemas educativos nacionales y, por ello, por lo general, nacen vinculados al

¹ Las formas verbales que admite la palabra “museo” no son de unánime uso en español. El diccionario de la RAL no recoge ninguna y tenemos que recurrir a “museizar” (y museización, lo que yo prefiero) o “musealizar” (la que aparece en muchos textos de especialistas, unida a “musealización”), que me parece neologismo de complejidad un tanto impostada.

Estado y a sus estrategias de construcción de ciudadanos debidamente educados.

De modo que, desde una perspectiva crítica, como la que aquí defendemos, no hemos de dar como “natural” lo que es una “verdad” histórica y socialmente construida. Hemos de efectuar una mirada problematizadora y no “feliz” de la historia de la museística: no se trata de elaborar una narración de los sucesivos peldaños que no llevan a la perfección actual, sino que debemos, si así lo queremos, plantear una problematización del hoy.

“El fetichismo de los objetos y el anticuariado constituyen dos tentaciones constantes de la investigación histórica en general y, sobre todo, de la que recae sobre el patrimonio cultural en cualquiera de sus manifestaciones. El peligro de hacer historia repitiendo “esto sucedió” —en este caso, “esto existió” y doy fe de ello diciendo que existió— o de reducirla a una enumeración o colección de detalles y variantes en relación con unos objetos o personas determinadas, convierte la operación aparentemente histórica en una tarea infinita, sin límites, plena de anotaciones “superfluas”, sin sentido alguno, dirigidas a producir en el lector un cierto “efecto de realidad” (Barthes, 1987, pp. 163-195). Otorgar sentido a este tipo de estudios exige desde luego integrarlos, contextualizarlos, en enfoques teóricos y conceptuales más amplios ligados a nociones tales como las de cultura/s escolar/es, gramática de la escolarización o continuidades y cambios en la enseñanza, al estudio de los procesos socio-educativos de escolarización o profesionalización docente, entre otros, y, en definitiva, a una determinada narrativa o discurso interpretativo”.

Antonio Viñao (2011. *Con-Ciencia Social*, 15, en prensa).

El autor de este texto, uno de los más acreditados historiadores de la educación, se hace eco de una de las patologías que Nietzsche atribuía al exceso de historia y de memoria, la enfermedad del coleccionismo que embalsama el pasado y esteriliza la vida del presente. Sin duda las herramientas conceptuales y heurísticas que propone son de indudable interés, siempre y cuando se inserten, a nuestro parecer, dentro de lo que algunos llamamos *historia del presente*, es decir, una mirada crítica y problematizadora que ponga en duda las verdades establecidas sobre la misma escuela y sobre los soportes y formas de recordarla en la memoria social. Justamente esto es lo que elude un libro de reciente aparición, que por su contenido (interesante pues es obra de profesionales cualificados) y pretensiones podría juzgarse como el mejor y más sintomático manual y

estado de la cuestión en España sobre conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo. Me refiero a la obra colectiva (*El patrimonio histórico-educativo*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010) dirigida por el conocido y veterano catedrático de historia de la educación, Julio Ruiz Berrio, presidente a su vez de la SEPHE, la sociedad española dedicada a la conservación del patrimonio escolar. En ella predomina esa visión progresista del progreso que, muy frecuente y común en la historia de cualquier ámbito del conocimiento, estudia el hoy como un perfeccionamiento del ayer y, evitando la mirada contextual y crítica, concibe el pasado como un mero precursor “obligatorio” del presente. Estas son las redes discursivas desde las que los cultivadores de Clío, haciendo honor a la etimología griega del nombre de la musa, se entonan cantos y alabanzas a la nueva ciencia museística, sin poner en cuestión los supuestos en los que se funda.

Por el contrario, frente a esta mirada, la genealogía proyecta un saber que sospecha y escucha. Un conocimiento situado que trata de deseternizar y comprender socialmente el objeto de estudio. Veamos, a modo de ilustración, algunos apuntes genealógicos sobre los museos de tema educativo en España.

2.-El Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)

El organismo museístico español más relevante y central en relación con la enseñanza durante muchos años fue el Museo Pedagógico Nacional, con sede en Madrid y creado en 1882 con el nombre de Museo de Instrucción Primaria (rebautizado en 1894 con la denominación que mantendrá hasta 1941). Obedece su génesis inicial a un movimiento de amplio radio en Europa y América que en la segunda mitad del siglo XIX, a menudo vinculado al fenómeno de las exposiciones universales, promueve la construcción de instituciones especializadas en la información, asesoramiento y ordenación patrimonial de las escuelas primarias. Y así, bajo distintos rubros (“museo pedagógico”, “museo escolar”, “museo de educación”, “exposición” y otros) aparecen centros provistos de biblioteca de educación y legislación, obras clásicas de la pedagogía y colecciones de material y mobiliario escolar (García del Dujo, 1985, 41).

Su orto en España acaece en unas coordenadas internas, políticas y pedagógicas, muy expresivas: la progresiva influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), creada en 1876 como reacción a la política de restricción de libertad de cátedra practicada por los gobiernos conservadores de la época de la Restauración de Alfonso XII (1875-1885).

En 1882 El Congreso Pedagógico Nacional, cuya exposición nutrió de los primeros materiales al Museo, aprobó una resolución instando a la creación de instituciones de ese carácter como las que ya existían en algunos países europeos. Pocos días antes, siguiendo el ejemplo del Musée Pédagogique fundado en 1879 en París, se había sido creado el Museo de Instrucción Primaria en sintonía con las tendencias renovadoras que afectan al pensamiento educativo a finales de siglo, de las que los congresos pedagógicos de 1882 y 1892 fueron preclaros exponentes. Por otra parte, con el acceso, en 1881 del primer tuno de la izquierda parlamentaria, las ideas institucionistas empiezan a tener cabida y el museo es la primera en hacerse realidad duradera. La larga sombra de la ILE, su “difusa” pero intensa presencia en el primer tercio del siglo XX, se prolongará en un complejo de instituciones privadas y públicas, que alcanzan su máxima relevancia con la Junta para la Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes, y el Instituto-Escuela.

La larga vida del Museo hace que su trayectoria no sea del todo rectilínea. El principal estudioso del tema (García del Dujo, 1985) señala su momento de esplendor entre 1894 y los años veinte del siguiente siglo, momento en que iniciaría un cierto declive sólo salvado parcialmente durante el primer bienio republicano. En un principio nace como institución estatal, si bien con cierta autonomía funcional y de reclutamiento, al servicio de la mejora de la enseñanza primaria, pero más tarde, con Manuel Bartolomé Cossío, su eterno director a la cabeza, emprende un camino más amplio y ambicioso: la mejora de la pedagogía como ciencia y de la formación docente. En cierta manera, frente al abanico de opciones museísticas europeas posibles, el Pedagógico Nacional, bajo la firme e incansable batuta de M. B. Cossío, optó por la especialización funcional en la dimensión investigativa y formativa más que por la vertiente alternativa de convertirse en centro preferente de clasificación, exhibición y depósito de material escolar. El Museo Pedagógico Nacional fue una suerte de lugar central, surtidor y difusor de las nuevas ideas pedagógicas, una especie de gran conciencia técnica impulsora de las reformas educativas en una España que sufría un gran atraso escolar. Sus mentores (los grandes pedagogos de la edad dorada de ese saber en España, como Giner, Cossío, Altamira, Luzuriaga y otros), en tanto que buenos conocedores de los modelos de museos en otros países, optaron por una línea determinada que suplía las deficiencias formativas y de profesionalización docente de las Escuela Normales y las Universidades del país, apostando por algo semejante a lo que posteriormente serán los institutos de investigación y formación docente en materias educativas. Devino así el Museo Pedagógico en importante pieza de engranaje de los “laboratorios del saber

metodológicos” dentro del complejo institucional progresista, al decir de J. Mainer (2009), obsesionado por *hacer profesores*.

Por lo tanto, sus destinatarios fueron más los maestros y profesores en general que la enseñanza practicada en las escuelas. En algunas de éstas existirían museos escolares, lo que establecía una distinción real y conceptual entre dos tipos de museos de educación (los pedagógicos y los escolares), que es perfectamente reconocible en el diccionario de Luis Sánchez Sarto (1936).

“En sus secciones figura una exposición de mobiliario, decoración y material escolar, una biblioteca de carácter profesional, a la que acompaña otra circulante en préstamos de libro, una oficina de informes sobre materiales de enseñanza, otra relativa a las cantinas escolares y colonias veraniegas, un laboratorio de física y química, una sala de conferencias y de cursillos”.

Luis Sánchez Sarto (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor, 2198-2199.

Como se ve, el Museo Pedagógico, en un tiempo en el que la memoria no cotizaba al alza, aspiraba a ser algo más que un centro de almacenamiento, custodia y exhibición de objetos referidos a la cultura material de la escuela. Esta concepción rimaba perfectamente con la que sostenía F. Buisson en su *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (Paris: Hachette, 1888), donde, además, se diferenciaba entre este tipo museístico y el propio de las escuelas primarias, cosa que también se verificaba, como puede comprobarse en el texto que sigue, en su homónimo diccionario español cuarenta años más tarde.

“El museo escolar está constituido por el conjunto de elementos demostrativos y comprobativos de que dispone la escuela para hacer viva, objetiva y científica la enseñanza. Conviene decir que hay una diferencia profunda entre el *museo* y el *depósito* de material...

Es decir, que el museo escolar es, en cierto sentido, opuesto al concepto del museo, ya que un museo es el lugar donde se exponen y catalogan objetos representativos de algo que se conserva como demostración histórica de su evolución, un conocimiento o una investigación, mientras que el museo escolar, aun más que todo esto, le interesa el ser un elemento vivo y flexible, capaz de poder utilizarse para, en el momento que sea preciso, hacer de las lecciones...un proceso vivo, capaz de estimular el interés infantil” (Sánchez Sarto, 1936, 2201).

Este desdoblamiento semántico y esta ambivalencia funcional de la palabra *museo* al referirlo al campo de la educación era parecida a la existente en inglés entre los adjetivos *educational* y *school* cuando se asociaban al sustantivo *museum*. De modo que entonces, a diferencia de lo que ocurre ahora, no había confusión posible. El Pedagógico Nacional era una emanación del poder central que buscaba principalmente intervenir en el déficit de formación del magisterio español, tomando como base el supuesto de que la palanca del cambio educativo residía en los métodos de profesionalización docente, en “hacer profesores”, en un modo de educación tradicional-elitista presa de una débil escolarización con muy altas tasas de analfabetismo y fuertemente dual y escindido entre primaria y secundaria: “muchas de las escuelas son todavía nada más que de leer, escribir, contar y rezar” (Cossío, 1915, 110). Y añadía Cossío que la paupérrima dotación material de las escuelas debía y podría ser vencida por la acción del maestro, figura decisiva en cualquier tipo de renovación. De ahí al maestro y las Normales, instituciones que repartían el capital cultural del magisterio, fueran la diana a la que había que disparar preferentemente las iniciativas del Museo Pedagógico. Por eso mismo el museo llegará a convertirse en una de los baluartes de la armada pedagógica filoinstitucionista (que mantuvo el control sin fisuras de este y otros organismos estratégicos en la pugna por la consecución de la hegemonía de sus ideas pedagógicas) y de su misión redentora de la escuela española a través de la profesionalización del magisterio. Una fortaleza en torno a la que orbitan las elites pedagógicas liberalreformistas de antaño y, más en general, el mundo intelectual, desde Giner a Ortega, empeñado en pensar de que el problema sustancial de España era de naturaleza pedagógica.

Pues bien, en este marco referencial no extraña que el Museo Pedagógico español, a diferencia de otros museos especializados en los objetos escolares², optara por ser algo más que una mera reunión de colecciones. Su director los explicaba con suma clarividencia.

“Se concibe que el Museo no es un depósito de colecciones, sino un centro de investigación y de enseñanza, no estando destinado meramente, como en general los establecimientos que llevan ese nombre, a la custodia de objetos, a su catalogación y exposición; antes, por el contrario, es un instituto con multitud de funciones, todas ellas encaminadas fundamentalmente a la propaganda general

² El propio M. B. Cossío viene a decir que, salvo el de París, “los más Museos pedagógicos no han sido organizados de este modo” (Cossío, 1915, p. 13). Por lo demás, el capítulo XI de este libro (*La enseñanza primaria en España*) traza un esclarecedor cuadro de lo que fue el Museo, al punto de que esta obra y el citado trabajo doctoral de García del Dujo (1985) son obras de imprescindible consulta.

de los principios pedagógicos, a las iniciativas de las reformas que en este orden convengan más a las condiciones de nuestro país, y a servir del modo más directo e inmediato para la formación y cultura del magisterio”.

M. B Cossío (1915). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: Fortanet, p. 194.

En verdad, las actividades, sobre todo en su época de máximo apogeo, durante las dos primeras décadas de siglo XX, adquieren un perfil multivariado: docencia, investigación, información, documentación, acción cultural general, etc. La máxima ambición de su director consistía en una suerte de pedagogización de todas las instituciones y niveles educativos, empezando por su base primaria y acabando por una acción social educativa. Tal proyecto poseía, en congruencia con el modelo de Estado de entonces y de los museos estatales de la época, una fuerte impronta centralista, ya que el Museo tuvo siempre sede madrileña y actividades muy vinculadas espacialmente a la capital del Estado. No obstante, también se propuso, una y otra vez desde 1898 a 1932³, al parecer con éxito limitado, la creación de museos provinciales, una especie de terminales del madrileño que utilizaran la red de Escuelas Normales y a la inspección como infraestructura. Todavía en 1932 el Gobierno republicano tiene que insistir en ordenar el levantamiento de este tipo de sucursales locales, que se constituyeron dentro también de un creciente afán de cualificar al profesorado a través de sistemas de formación permanente del magisterio en el que participaban los inspectores de la provincia y los propios profesores de la zona. En las jornadas, charlas, semanas pedagógicas y centros de colaboración el tema del museo escolar solía estar muy presente en el orden del día. Era un tópico recurrente abordar el papel del museo dentro de la concepción de una enseñanza activa fundada sobre la intuición del alumno, es decir, sobre el conocimiento y el aprendizaje a partir de la experiencia sensorial que proporcionaban los objetos del entorno o los sucedáneos materiales que los representaban en el museo escolar⁴.

Desde luego, durante toda esta época, sobrevivieron los “museos escolares” tal como vimos los definía el diccionario de L. Sánchez Sarto. Las colecciones de objetos e instrumental para la enseñanza se organizaron, con

³ Como atestigua J. Ruiz Berrio (2002, pp. 52-53): “Es bueno recordar el decreto de 23 de septiembre de 1898, que pide un museo pedagógico en cada Normal; el de 2 de septiembre de 1902, que pide un museo encada escuela primaria; órdenes de 1908 (7 de febrero) y 1913 (de mayo) reiterando lo anterior; R. O. creando un museo provincial en Córdoba (que funcionó durante unos años); otra creándolo en Baleares u Tenerife”.

⁴ Sobre el papel de la pedagogía del entorno, su historia sus supuestos pedagógicos, véase J. Mateos (2011).

mejor o peor fortuna, sobre todo en algunas de las nuevas escuelas graduadas, cuyo nacimiento y primer desarrollo es coetáneo al del propio Museo. También, naturalmente, cabe citar los a menudo bien dotados gabinetes de Ciencias Naturales y de otras especialidades en los institutos de segunda enseñanza, cuyos exponentes más antiguos, hasta nuestros días, guardarán un importante patrimonio material y unos ricos archivos histórico-educativos.

En todo caso, la crisis y declive del Museo Pedagógico empezó a operarse como consecuencia, entre otros factores, del surgimiento de nuevas instituciones en la universidad o fuera de ella, que fueron asumiendo y “comiendo” parte de los objetivos y motivos de su existencia. Así, la Escuela superior de Magisterio (1909-1932); la creación en 1904 de la cátedra de Pedagogía en la Universidad Central, la erección de una especialidad de Pedagogía en la Universidad de la época republicana; la aparición de institutos de investigación especializados en las ciencias psicopedagógicas, etc.) y centros de formación permanente vinculados a la inspección. A todo ello ha de sumarse el resultado de la guerra civil española, que supuso la destrucción sin contemplaciones de la inmensa obra emprendida por la ILE en diversos espacios institucionales. El Museo Pedagógico, ya muy deteriorado, no fue una excepción y fue suprimido por el nuevo Estado en 1941, pasando sus fondos al Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), sucedáneo franquista de la antigua Junta de Ampliación de Estudios. Hoy afortunadamente, superada la cirugía expurgatoria de la dictadura, y tras la extinción en 1981 del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, sus fondos documentales pueden consultarse en la remozada Biblioteca de la Residencia de Estudiantes,

En una palabra, el Museo pedagógico, de manera un tanto original frente al concepto tradicional de museo, plasma y dibuja la figura central de la museística educativa de España en el largo camino de transición entre el modo de educación tradicional elitista y el tecnocrático de masas. Tras su desarticulación, el modelo archivístico y museográfico que albergaba dio a su fin. Durante toda la dictadura y los primeros años de la democracia las instituciones universitarias, organismos variados e institutos como los ICE cubrieron sus antiguas funciones. Se abrió paso un proyecto pedagógico que oscilaba entre el nacionalcatolicismo y el más crudo tecnocratismo, enemigos ambos de cultivar en exceso la memoria de la educación. El intenso culto de la desmemoria y las evidentes ventajas del olvido durante el franquismo dejaron sepultadas, bajo una pesada losa de silencio y de gruesa ignorancia, las huellas de su existencia y del proyecto de

transformación inherente al mismo. La museística educativa quedó relegada al interior de escuelas primarias y centros de enseñanza media.

No obstante, el fin del Pedagógico Nacional y del modelo de museo que suponía no es sólo ni principalmente consecuencia de la dictadura. Los procesos de escolarización y profesionalización docente, dentro de los que se inscribe, poseen un ritmo largo que supera los eventos políticos. La falta de interés por la museística educativa cubre también una buena parte de la democracia, y el espectacular resurgimiento del fenómeno en España tiene poco más de veinte años y está relacionado con factores variados y complejos que traspasan con mucho el marco nacional y las eventualidades políticas. En efecto, el resurgir de una nueva museología y dentro de ella la impresionante proliferación de museos de educación en España en menos de veinticinco años merece alguna reflexión y un intento de explicación, que ha de integrarse, entre otros muchos factores, dentro de la tendencia mundial a la recuperación de la memoria.

3.-La eclosión de los museos educativos en España: entre la cultura material de la escuela y patrimonio inmaterial de la educación. Entre la etnografía y la etnohistoria

A menudo los árboles no dejan ver el bosque. La reciente eclosión y proliferación en España de museos escolares-pedagógicos-educativos-de la memoria de la escuela, virtuales, etc., nos puede conducir perder la mirada panorámica de su significado entretenidos en hacer el relato y la descripción pormenorizada de sus cualidades particulares (normalmente hoy visibles en las páginas web de cada uno de ellos). Tampoco es posible ignorar el hecho de que estamos ante una tendencia generalizada en el mundo occidental, pues hay quien con cierta inevitable imprecisión señala la existencia de unos 500 museos educativos en el mundo, de los que 400 serían europeos (Ruiz Berrio, 2000, 133 y 142), y de ellos probablemente, según lo que entendamos por “museo” educativo, entre 24 (Viñao, 2010, 31) y 40 sean españoles⁵. Eso por no citar la cantidad incalculable de museos escolares que, siguiendo una vetusta tradición ya comentada, algunos centros de primaria y secundaria albergan en su seno. Aunque en la conferencia anterior me referí, por vía de ejemplo, a ellos, y al final pronunciaré algunas palabras sobre su innegable interés pedagógicos, me ceñiré ahora a los museos de nuevo tipo, los que poseen un audiencia y un público que supera ampliamente el *hinterland* de un determinado establecimiento educativo.

⁵ En el cuadro recopilatorio de los actuales museos de educación en España, que añado más adelante de este texto, la cifra supera ligeramente los treinta, aunque las instituciones que se dicen “museos” o pasan por tales son muy heterogéneas y de difícil clasificación.

Ciertamente, los nuevos museos, tan lejanos del esquema centralista y uniformador del Pedagógico Nacional que les precedió, dibujan una realidad variopinta, cambiante y magmática. Es tal su pluralidad de objetivos y definiciones que su tipología podría parecer un tanto caprichosa como la fabulosa taxonomía de los animales de la imaginaria enciclopedia china de Borges, que citamos al principio de este texto. Compruebe el lector la cartografía del santoral puesto al servicio de los nuevos bautismos: “centros de recursos”, “centros de interpretación”, “museo del niño”, “museo pedagógico”, “museo de la escuela rural”, “museo de la historia de la educación”, “centro de la memoria educativa”, “centro internacional de la cultura escolar” y otros. Tan variada tipología onomástica obedece a la lógica de un espacio cultural en pugna y pleno proceso constituyente en el que variados agentes académicos, expertos y políticos compiten por ejercer el poder de denominación y clasificación. Y así frente al sintagma más tradicional “museo pedagógico” (todavía con un notable uso) se han ido imponiendo otras más novedosos apelativos que aluden a la cultura escolar y a la memoria. No siempre hay garantía de que un mismo nombre designe la misma cosa, pero en general la inflación conceptual y los nuevos campos semánticos generados son expresión de un movimiento de fondo que viene afectando a la museología, a la historiografía, a la pedagogía, a las tecnologías de la información y, en general, a las relaciones de las sociedades actuales con su pasado a través de los usos de la memoria.

Ya comentamos como el regreso del interés por la cultura escolar y por la recuperación de la memoria es un fenómeno de fuste y alcance internacionales, aunque en España posee algunos aspectos peculiares consecuencia su no menos excepcional historia (larga presencia de la dictadura franquista). Esta reafirmación de la dimensión cultural y “memorial” de las sociedades es, por definición, ambigua y queda a merced de abusos de toda índole. Por tanto, el giro cultural y el uso de la memoria no por actuales han de ser bendecidos por el juicio unánimemente favorable. Detrás de todo monumento de cultura, como sugería Benjamin, siempre encontramos los signos de la barbarie, y, como no podía ser de otra manera, detrás del dulce recuerdo de la escuela queda la otra historia nada feliz de esta institución. Del mismo modo, la tenaz conservación de recuerdos de la escuela y la proliferación de actos rememorantes no poseen por sí mismas, desde un punto de vista crítico, la cualidad de lo deseable y positivo. El actual moviendo ascendente de la museística escolar debe, pues, ser juzgado no como el destino final de una evolución hacia la perfección, sino como un hecho social sumamente contradictorio (donde lo positivo y lo negativo pugnan) y susceptible de controversia.

Pero antes que nada merece la pena describir, si quiere de forma somera, la génesis del actual *boom* de la nueva museística educativa hispana. Su fase expansiva se localiza en los años noventa y se prolonga, de manera proliferante, en la década siguiente hasta nuestros días. A finales de los ochenta nacieron, en Huesca y Albacete, dos iniciativas locales que se consideran precedentes de la expansión posterior y que hoy ya dieron lugar a los museos pedagógicos de Aragón y Castilla-La Mancha. Obsérvese que la lógica de producción del museo posee hoy una dimensión más local y regional (de Comunidad Autónoma), siendo inversa a la que gobernó la de creación del Museo Pedagógico nacional en 1882. En los años noventa se constituyen siete nuevos museos, entre ellos en 1995 el de *Historia de la Educación M. B. Cossío* en la Universidad Complutense de Madrid, heredero simbólico del Pedagógico Nacional, que ya reivindican una separación con el concepto tradicional; a la par tiene lugar diversas exposiciones educativas y el campo profesional de historiadores de la educación muestra un creciente interés por este nuevo territorio y por la cultura material de la escuela. Es en estos años cuando en varios encuentros y publicaciones colectivas (por ejemplo, Hernández, 1997; Escolano y Hernández, 2002) el tema de la etnografía escolar ocupa un lugar destacado, poniéndose el acento en la necesidad de avanzar metodológicamente en procedimientos para hacer hablar a los objetos de la cultura escolar, para captar su muda elocuencia. Todo ello, además, se alimentó por un amplio y ambivalente movimiento político y cultural a favor de la recuperación de las huellas del pasado. La España de los noventa es la que transita entre la celebración del V Centenario de la Conquista de América en 1492 y el desastre del 98. Los festejos conmemorativos se inscribieron dentro de una amplia revisión de la historia de España en tanto que país “normal”, europeo y en pleno proceso modernizador. Frente a ese tipo de memorias felices, monumentales y consensuales, también comparecieron en la esfera pública movimientos sociales a favor de la recuperación de la memoria histórica y contra el pacto de olvido que había sufrido la guerra civil y la dictadura franquista. Al tiempo se perfilan proyectos intelectuales que, como el encabezado por Reyes Mate, pusieron a la razón anamnética en el centro del debate teórico y ético⁶. En este bullente hervidero de ideas contradictorias se inscribe el auge de la memoria de la educación, que se prolongará en el siglo entrante, curiosamente en el momento histórico en el que el sistema educativo, sometido a una contrarreforma cada vez más aplastante, se da por acabado el ciclo reformita iniciado por los socialistas en los años ochenta. O sea, a

⁶ Su obra *La razón de los vencidos* cuya primera edición data de 1991 (Barcelona: Anthropos) abre en España la *cultura de la memoria* e inicia un brillante precedente camino para el desarrollo del proyecto *La filosofía después del Holocausto*, que bajo su coordinación ha dado muy estimables frutos y ramificaciones en estos últimos veinte años.

menos futuro, más pasado. Pasado, sí, pero “pasado” por la batidora sentimental de la nostalgia.

En efecto, la primera década del siglo XXI ha conocido la más rápida expansión de instituciones dedicadas a la conservación y estudio de la memoria escolar, de manera, como se puede ver en esta muestra muy expresiva, en la actualidad es rara la entidad territorial regional que no cuente, en alguna medida, con instituciones que cumplan algunas de las funciones atribuidas a los museos de contenido educativo.

CUADRO I
ALGUNOS CENTROS, PROYECTOS Y MUSEOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA

| | |
|--|---|
| Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears. Inca | Museo-Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío. Universidad Complutense de Madrid. |
| Aula Museo de la Escuela Rural. C.P. Aurelio Méndez. San Antolín, Asturias | Museo Pedagógico <i>La última escuela</i> . Otones de Benjumea, Segovia |
| Aula-Museo del CEIP La Zarza. Arico, Tenerife | Museo Pedagógico de Ciencias Naturales. Valladolid |
| Biblioteca-Museo del CEIP Alfonso X El Sabio. Güimar, Tenerife | Museo Pedagógico de Arte Infantil. Universidad Complutense de Madrid |
| Centro Cultural de Escuelas Graduadas de Cartagena | Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Zamora |
| Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE). Berlanga de Duero, Soria | Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela. Albacete |
| Centro de Investigación MANES. Exposición virtual | Museo <i>Un siglo de escuela</i> . Santa Cruz de Zarza, Toledo |
| Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME). Polanco, Cantabria | Museo de la Escuela Rural de Asturias. Cabranes, Asturias |
| Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa. Universidad de Murcia (CEME). | Museo Escolar Selgas. Cudillero, Asturias |
| Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria (CEIMES) | Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna. Tenerife |
| Museo Escolar de Pusol. Centro de Cultura Tradicional. Elche, Alicante | Museo de Historia de la Educación. La Palma, Tenerife |
| Museo Pedagógico de Aragón (MPA) | Museu do Pobo Estradense <i>Manuel Reimónez Portela</i> . Pontevedra |

| | |
|--|---|
| Museo Pedagógico Andaluz (MUPEAN) | Museo Virtual de la Educación. Universidad de Murcia |
| Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA). Santiago de Compostela | Museo Virtual de Etnografía Escolar en la España Contemporánea. Universidad Complutense |
| Museo Pedagógico <i>La escuela de ayer</i> . Huesca | Museu Universitari Virtual de Pedagogía. Vic |

F: Elaboración propia a partir de González (2008); Viñao (2010) y Ruiz Berrio (2010)

Como puede apreciarse, la oleada museística arrastra a las playas del hoy un pasado escolar embutido en formas institucionales muy heterogéneas, que, como decíamos, se arrojan en una nomenclatura que oscilan entre denominaciones tradicionales y otras más renovadoras, aunque la vieja palabra “museo” va ganando la contienda semántica. Y es lógico porque, como demuestra la historia conceptual, una misma palabra puede decir cosas muy diferentes en su vida histórica. La misma variedad encontraríamos si entráramos en la tipología de la oferta expositiva y museística.

Este heteróclito espacio institucional es el resultado actual de un haz de fuerzas, conocimientos e intereses que han venido actuando en las dos últimas décadas y que han consolidado la museística escolar en España como campo de saber y poder.

CUADRO II FACTORES INTERVINIENTES EN EL AUGE DE LOS MUSEOS ESCOLARES

| | |
|-----------------|---|
| Políticos | identidades territoriales |
| Socioeconómicos | consumo turístico-cultural y nuevos públicos |
| Museológicos | museología crítica |
| Profesionales | grupos interés (SEDHE, SEPHE, pedagogía del patrimonio) |
| Tecnológicos | NTIC: de lo real a lo virtual |

Por lo que hace a los grupos de poder político, el nuevo fervor por el museo escolar ha encontrado un apoyo sustancial de las Comunidades Autónomas, que a menudo han apoyado estas empresas, mayoritariamente de carácter público, en razón de que constituyen, consciente o inconscientemente, una operación de cultivo e ingeniería social a propósito de la construcción de

identidades territoriales. En efecto, la escuela y su evocación nostálgica se presentan como un filón inagotable de creación de ciudadanía apegada al territorio. La territorialización de las conciencias, como ocurre en otros ámbitos de la vida social, se transfiere del Estado-nación central a las Comunidades Autónomas y otras entidades locales, operación muy visible en toda la última generación de museos, cuyo sostenimiento suele ser posible gracias a proyectos y trabajos de las universidades del ámbito regional correspondiente en colaboración con la gama de actividades culturales de cada entidad de gobierno territorial.

Otro factor actuante en este esplendor museístico es el referido a los públicos y audiencias. Aunque desconocemos datos globales y composición sociocultural de visitantes, la museística escolar ha encontrado un terreno abonado gracias a la aparición de nuevos hábitos sociales y de consumo vinculados a la explotación del ocio y el tiempo libre. Es sabido que el turismo cultural, indicador de una consolidación en el nivel de rentas y bienestar, ha constituido una realidad indiscutible en la España de los últimos decenios. Fenómeno que, en cuanto al tema educativo se refiere, vino precedido por el éxito multitudinario de exposiciones como la “escuela de ayer”, “nuestra escuela” y otros rótulos semejantes, que estimularon la erección de centros especializados en el pasado escolar. No es menos cierto que el pasado ha sido convertido en parque temático y motivo de encuadramiento e “interpretación”, de modo que los itinerarios y rutas escolares aparecen como parte de la oferta turístico-cultural y también de las programaciones de actividades extraescolares de los centros educativos. La sociedad educadora de nuestro tiempo demanda un estado permanente de alerta formativa, en el trabajo y en el tiempo libre, en el espacio público y en el privado, al punto de que los museos conforman parte del entramado de ofertas para la adecuada socialización del ciudadano, que, además, en el caso que nos ocupa cuenta con un *plus* de interés psicológico que supone la infancia para la mayoría de los mortales, esa especie de patria nostálgica a la que siempre se regresa.

Sin duda la proliferación de museos de tema educativo, su organización y su actual formato como instituciones de la cultura de masas no puede desgajarse de la nueva museología que va ganando posiciones discursivas en la segunda mitad del siglo XX. El museo tradicional, ubicado en un lugar central y en un edificio monumental, implicaba un mensaje simbólico según el cual la cultura era un patrimonio nacional que administraba el Estado y ponía al servicio de las capas cultas y las elites políticas y económicas. Este tipo de instituciones, herederas de las colecciones de arte, bibliotecas y otros objetos valiosos de las monarquías absolutas se tornan

civiles y “nacionales” cuando, con motivo del triunfo del Estado liberal burgués, la esfera pública se abre a una parte de la población. Se trataba de construir un receptáculo y lujoso contenedor donde se exhibían, conforme a un canon implícito o explícito, obras admirables, patrimonio material y espiritual de la nación y objeto de deseo de los especialistas y gente ilustrada. En congruencia con ello el viejo museo tenía mucho de mausoleo, de gran sepultura donde quedaban enterradas las glorias de un país. No obstante, esta función de selección, almacenaje y exhibición se hacía compatible y complementaria con la del estudio especializado. De modo que la museística está muy cercanamente vinculada a la evolución disciplinar de las artes y las ciencias dentro de unas pautas culturales restrictivas y de legitimación por los tradicionales grupos intelectuales. El museo comparecía como estático templo del saber con derecho admisión muy reservado.

Ahora bien, en la segunda mitad del siglo XX se empieza a hablar de “nueva museología”, un movimiento renovador que, nacido de la crítica del arte, se extiende hasta llegar a institucionalizarse en la Declaración de Québec de 1984 y en la creación en 1985 del Movimiento Internacional para la nueva museología (MINOM)⁷. Se trata de una impugnación radical de la función sacral de la cultura. Supone una redefinición de los conceptos de museo y patrimonio, y se inserta en una nueva concepción de la cultura y su uso y consumo por los ciudadanos. El nuevo paradigma museístico, avalado por los grandes burocracias de la era de la globalización, que se impone durante los años ochenta está emparentado con los giros culturales y lingüísticos y, por su puesto, con el *memory turn* que por esos años empieza a abrirse paso. Ahora cambia la idea del museo como contenedor estático y se aboga por pensar el museo como parte del territorio y de la comunidad, como oferta cultural que itenera por el espacio siguiendo las necesidades de la ciudadanía. Cambia, por tanto, el continente y la idea de contenido y su disposición. Y, desde luego, se produce también una metamorfosis profunda de la idea de patrimonio, que pasa de poner el acento en una realidad material tangible de la alta cultura a depositar la mirada en otra de carácter intangible y e inmaterial vinculada a la cultura popular. En efecto, una de las mutaciones de más radio de la nueva museología, en consonancia con las necesidades de la cultura de masas, es la invención de la idea de *patrimonio inmaterial* (como algo que se comparte dentro de una comunidad e que identifica simbólicamente con ella, que es fruto de una tradición que se trasmite entre generaciones), que

⁷ Véase en la obra colectiva coordinada por Julio Ruiz Berrio (2010) las aportaciones de este autor sobre la materia y la de Pablo Álvarez Domínguez o la Teresa Rabazas y Sara Ramos. Y también, L. Alonso Fernández (*Introducción a la nueva museología*. Madrid: Alianza, 2003. Y también F. Hernández Hernández. *Manual de museología*. Madrid: Síntesis, 1994. Y del mismo autor: Evolución del concepto museo. *Revista general de información y documentación*, vol. 2(1), 1992, 85-97.

circula a finales del siglo pasado al lado de otros como *patrimonio intangible* o *patrimonio oral de la humanidad*. Estas ideas, en mayor o menos medida, permeabilizan el discurso a la hora de crear los nuevos espacios de museos de la escuela en España en las dos últimas décadas, pero además entran en relación simbiótica con el giro de la historiografía educativa española hacia un paradigma cultural que pone el concepto de *cultura escolar* en el núcleo mismo del trabajo de los historiadores. Primero entendida como cultura material, después como cultural inmaterial: de la etnografía a la etnohistoria.

Los historiadores y sus comunidades discursivas y de poder, en verdad, constituyen otro factor de muy singular importancia para valorar y comprender la encumbrada posición de los museos de educación en sus preocupaciones, en tanto que objeto de estudio y lugar de trabajo y realización de proyectos científicos y pedagógicos. Conviene saber, al respecto, que la historia de educación se convirtió en territorio académico normalizado a lo largo de los años ochenta cuando se expande una comunidad científica especializada, que inicialmente había sido oficio casi exclusivo de pedagogos ubicados en las Escuelas Normales de Magisterio y en las Secciones de Pedagogía de las vetustas Facultades de Filosofía y Letras. La creación de la Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación en los años setenta, la consecuente organización de materias, cátedras y áreas de conocimiento reconocibles, la aparición de revistas especializadas, sociedades científicas (la Sociedad Española de Historia de la Educación, la SEDHE, hija de la Sociedad Española de Pedagogía, nació a finales de la década de los setenta), la celebración de congresos, fueron inseparables de este proceso de normalización académica⁸. El año 1982 fue decisivo en la constitución del campo profesional de los historiadores de la educación en España gracias a dos acontecimientos trascendentales: la celebración, coincidiendo con el centenario de la creación del Museo Pedagógico y del I Congreso Pedagógico Nacional, del I Coloquio de Historia de la Educación y la publicación del número fundacional de la revista *Historia de la educación*, dos plataformas profesionales de difusión e intercambio que han ido creciendo y se han mantenido hasta el presente. Emergía así una comunidad investigadora, totalmente desprendida de las Facultades de Historia (asunto que ha marcado su sello y su devenir) y que mostraba impreso en su código genético las añejas (y a menudo idealistas) huellas de la Pedagogía universitaria.

⁸ En la actualidad la SEDHE agrupa a trescientos socios. En 1970 todavía sólo se impartía la carrera de Pedagogía en cuatro universidades (Complutense, Barcelona, Pontificia de Salamanca y Valencia). Ahí y en las Escuelas Normales asentó su presencia la primeriza historia de la educación, que en principio estuvo unida a una muy reduccionista historia de las ideas pedagógicas.

La relación entre esta comunidad y la museografía fue, en un principio, ocasional y asistemática. No obstante, ya bien avanzados los años noventa se acerca al interés museográfico que coincide con el giro de sus más notables historiadores hacia la historia cultural. Ya en la temprana y pionera exposición *Cien años de escuela en España* (Escolano y Hernández, 1990), uno de sus promotores, insigne historiador de la educación, hacía pública confesión de su adscripción a las entonces novedosas tendencias semiológicas: “valorar cada objeto como una huella es lo mismo que atribuir a los testimonios materiales la función de signos, lo que podrá conducir a una semiología de la educación que permitiera la codificación-decodificación de su lenguaje” (Escolano, 1990, 8). Los objetos entendido como contenedores semánticos, la desarrollará más tarde el mismo autor cuando se refiere a esos objetos “como semioforos, portadores señales” (Escolano, 2007, 24)⁹. Entonces se acumula y preparaba el *humus* de ideas sobre el que iba brotando la demanda de un cultivo más esmerado del patrimonio educativo. En esos años algunos académicos, como José María Hernández Díaz (1997 y 2002) o Julio Ruiz Berrio (2002), avanzan a aportaciones doctrinales desde una perspectiva marcadamente etnográfica. Este último, catedrático de Historia de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, fundador del temprano, en 1995, Museo M. B Cossío, hace de puente entre una nascente subespecialización dentro de la historia de la educación, la de los historiadores del patrimonio. Y así, tras un primer encuentro, en 2001 Galicia, entre historiadores y estudiosos de los museos en El I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico, se lleva a buen puerto la creación de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) en el año 2003, que ya posee su propio boletín informativo y una dinámica congresual propia. En ese mismo año el Coloquio de la SEDHE en Burgos concede un lugar estelar al asunto y su contenido plasma un cierto recorrido desde inicial posición etnográfica hacia otra más matizada que podría denominarse *etnohistórica*.

Es en este contexto en el que se produce el salto cuantitativo y de calidad de los museos españoles, lo que se completa además con un notable movimiento espontáneo y autónomo de los llamados institutos históricos (los institutos de bachillerato anteriores al franquismo), que han dado lugar a una red de información, contactos y reuniones periódicas (este año 2011 tuvieron lugar las *V Jornadas de institutos históricos de España* en Cabra).

⁹ Agustín Escolano catedrático de historia de la educación de la universidad de Valladolid es una de los padres fundadores de su especialidad en España. A sus muchos méritos académicos suma la iniciativa de haber creado en 2005 el Centro Internacional de la Cultura Escolar CEINCE en Berlanga de Duero (Soria), uno de los exponentes más interesantes de la nueva museología. En su espléndida obra historiográfica se compendia lo más interesante y los más significativamente criticable de la nueva museología y de la nueva historia cultural..

En Bernal y López (2009) se recoge una exhaustiva referencia bibliográfica de los trabajos que se han realizado sobre el patrimonio de los institutos. También es digno de ser destacado los excelentes frutos cosechados en la recogida y sistematización de manuales escolares de España y Latinoamérica por el *Proyecto MANES*, coordinado, desde los años noventa en la UNED, por la profesora Gabriela Ossenbach. Este programa ha dado lugar a un extenso catálogo de publicaciones y de reuniones científicas, algunas de ellas de carácter internacional. De ese alcance fue también el I Encuentro Iberoamericano de Museos Pedagógicos, en Santiago de Compostela. En Galicia el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA), bajo la intensa actividad del profesor de la Universidad de Santiago de Compostela, Vicente Peña Saavedra, ha sido impulsor de una parte del entramado social que hace posible el nuevo campo.

De forma y manera que la primera década del siglo XXI ha conocido una expansión muy importante de la reflexión teórica y la puesta en práctica de la museística escolar¹⁰. Se podría decir que el tema se ha convertido en un campo de investigación y en un subcampo profesional de saberes-poderes. La misma creación de los museos ha venido acompañada de proyectos de investigación que, entre 2004 y 2010, han generado una decena de interesantes trabajos, a menudo financiados por las universidades, por el Ministerio de Educación o por las Comunidades Autónomas. Con ello el patrimonio educativo se ha enriquecido no sólo con la teorización sobre su importancia y valor didáctico (hay en curso investigaciones de doctorado sobre este asunto), sino también sobre los procedimientos instrumentales de almacenamiento de información patrimonial, material e inmaterial, con vistas a su difusión y uso. Como no podía ser menos, la faceta virtual del museo se ha visto realzada de manera superlativa en los últimos años, al punto de que a veces, en verdad, el medio es algo más que el mensaje, el instrumento se convierte en fin en sí mismo.

Ciertamente, el otro factor interviniente en el *big bang* es el tecnológico, la aplicación de las NTIC. Ello ha supuesto, sin duda, un impresionante y potencial de organización y difusión de la memoria social del pasado. El

¹⁰ La expansión museística escolar en las dos o tres últimas décadas es común a Europa y América. En Buenos Aires se fundó, bajo el patrocinio del Ministerio de Educación y la Cátedra de Historia Social de la Universidad Nacional de Luján, el Museo de las Escuelas en 2002. La tendencia museística decimonónica estuvo presente en Argentina a través del Museo Escolar Nacional. Más tarde, a impulso del I Centenario de la independencia, en 1910 se montó el Museo Escolar Sarmiento, que funcionó vinculado a la Escuela Normal nº 9 (consultado el 18/07/2011 en <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educación/progrmas/me/acerc...>). Véase al respecto el artículo de María Cristina Linares. El museo de las escuelas: un espacio en construcción. En J. Ruiz Berrio (2010, 321-338). Otro ejemplo muy notable fue el Museo José Pedro Varela de Montevideo creado en 1889, siguiendo el modelo parisiense, que tanta influencia tuvo en España e Hispanoamérica.

formato digital del museo de nuestro tiempo parece inevitable, aunque su concreción y sentido no debe considerarse como un fin en sí mismo o como una mera verdad relevada de sumiso acatamiento general. En la historia las formas de pensamiento, como señaló Ong y recoge Viñao (2010), han estado vinculadas a los soportes tecnológicos que han impuesto determinadas formas de comunicación: la cultura oral, la escrita-quiroygráfica, la tipográfica-mecanográfica y la electrónica-virtual. Cada una de ellas implica una relación con la memoria. La última, la de nuestro tiempo, implica una superlativa pérdida de memoria gracias personal gracias a la creación de una hipermemoria flotante navegando en la esfera internautica, con lo que se cumple esa suerte de utopía de la memoria que eleva a la cima la ignorancia y el vacío del sentido del tiempo, que hace vivir a los sujetos, en virtud de un consumo masivo de recuerdos enlatados, en un permanente y fragmentario presente. En efecto, la cosificación ahistórica se presenta como una amenaza sumamente peligrosa, pero no es la única.

“Otros dos rasgos, relacionados entre sí y advertidos en el mundo de la cultura electrónica, son la fragmentación homeopática y la ramificación. La información, el saber y el conocimiento se ofrecen en dosis cada vez más reducidas en extensión y en duración, a modo e teselas de un mosaico (...). La herencia cultural, el saber, el patrimonio material e inmaterial a preservar y transmitir, es comprimido y jibarizado, simplificado y ofrecido a modo de sucesivos flashes deslumbrantes, de piezas aisladas que parecen y desaparecen sin aparente conexión entre sí (...). La cuestión reside en saber cuál será el lugar de la memoria en ese universo inconexo de piezas conectadas, en atisbar cuáles y cómo van a ser los nuevos-sólo en parte nuevos-modos de leer la realidad y las nuevas narrativas que le den sentido (...) cuál va a ser el lugar del patrimoni y de la educación en ese nuevo universo”.

(Viñao, 2010, p. 37).

En este marco de reflexión e interrogación sobre las NTIC vuelve a cobrar sentido la cita borgesana: *Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, es abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había si no detalles, casi inmediatos*. De donde quepa decir que las nuevas tecnologías nada tienen de funesto, a no ser que se haga una utilización *funesiana*.

A decir verdad, los museos pedagógicos virtuales españoles, que se remontan a los noventa y se expanden en la última década, poseen todavía muchas limitaciones merced a la obsesión por organizar grandes almacenes de información en forma de colecciones, sin acabar de estar todavía claro el

uso público que pueda darse a la riqueza de piezas que abarrotan esos grandes reservorios de la historia escolar. Como se ha dicho con mucha razón, los muros pedagógicos han de ser algo diferente a grandes centros de documentación y su insuficiente y poco clara función didáctica debe todavía desarrollarse en el futuro (Ossenbach y Somoza, 2010, 315). Lo cierto es que la dimensión virtual de la museística (y de la escolar) pone en cuestión la tradicional relación entre el visitante y lo visitado sin que el horizonte quede desprovisto de dudas y sombras.

Pero si me pongo en mi posición de profesor que quiere utilizar el patrimonio como una fuente de desarrollo del pensamiento crítico, tengo que huir como de las peste de la bobalicona afición a dejarse deslumbrar por lo grande y reivindicar lo pequeño y vinculado a la experiencia personal. Frente a los grandes contenedores del pasado, que sin duda cumplen una magnífica función, yo me quedaría defendiendo la importancia pedagógica de los museos de la escuela como expresión de la historia colectiva hecha desde abajo y en relación con los problemas cotidianos de la educación. La organización y prospección de la vida de una pequeña comunidad escolar es como ese instante de chispa relampageante al que aludía Benjamin, pues en lo pequeño nos permite alcanzar a ver el sentido de lo grande. Desde la escuela, sin duda, se hace historia, pero también con el debido uso del museo escolar, se puede hacer historia de esa historia. En mi siguiente conferencia quisiera ilustrar esta idea con el programa de innovación llevado a cabo en mi centro con el nombre (no casual) de *Memoria de la educación y educación de la memoria*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.A. VV. (2002). Recursos didácticos. Historia oral y museos pedagógicos. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 1. Sevilla: SEDHE.

-(2003). *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos y SEDHE.

-(2008). Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares. *Participación Educativa*, 7.

-(2009). El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*. 6. SEDHE.

BARTHES, R. (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

BERNAL, J. M. y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. (2009). *El patrimonio científico de los IES. Un recurso didáctico en las Ciencias para el Mundo Contemporáneo*. Madrid: UNED.

CARR, N. (2011): *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus-Santillana.

COSSÍO, M. B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. Segunda edición renovada. Madrid: Rojas.

CUESTA, R. (2011): Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza. En Lomas, C. (coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro, pp. 163-195.

- ESCOLANO BENITO, A. (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- (2010). La cultura patrimonial de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, vol. 28 (2), 43-64.
- FOUCAULT, M. (1971). *Las Palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (1985). *El Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca: Ediciones de la universidad de Salamanca.
- HERMAN, F.; VAN GORP, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M. (2011): The School Desk: from Concept to Object. *History of Education*, 40 (1), 97-117.
- HERNÁNDEZ, J. M^a. (1997). La etnografía escolar entre el corazón y la razón. *Vela Mayor*, 11, 43-51.
- HERNÁNDEZ, J. M^a. (2002). Etnografía e historia material de la escuela. En A. escolano y J. M^a Hernández Díaz (coros.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 227-246..
- HERNÁNDEZ, J. M^a y ESCOLANO, A. (1990). *Cien años de la escuela en España (1975-1975)*. Catálogo de la exposición. Salamanca: Diputación Provincial.
- JUAN, V. (ed.) (2008). *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- LINARES. M. C. (2010). El museo de las escuelas: un espacio en construcción”. En J. Ruiz Berrio. *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MAINER, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CASIC.

- MORENO MARTÍNEZ, P. L. (ed.) (2010). Patrimonio y Educación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2) (<http://revistas.um.es/educatio>).
- MOTILLA SALAS, X. (2011). La conservació i l'estudi del patrimoni historiceducatiu a espanta en l'actualitat. *Educació i Història*, 17, 261-270.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (2004). *Os museos de educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- RUIZ BERRIO, J. (2002). Pasado, presente y porvenir de los museos de educación. En A. escolano y J. M^a Hernández Díaz (coros.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch., pp. 43-65.
- RUIZ BERRIO, J. (Ed.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SÁNCHEZ SARTO, L. (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- VIÑAO, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 17-42
-(2011). El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Con-Ciencia social*, 15 (en prensa9).