

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

El patrimonio como recurso pedagógico

Raimundo Cuesta
Fedecaria-Salamanca (España)

Quien controla el pasado, controla el futuro; quien controla el presente, controla el pasado (G. Orwell, 1984)

Lo que quiero hacer no es la historia de las soluciones; y por esta razón no acepto el término alternativa; me gusta hacer la genealogía de los problemas (M. Foucault, Le sexe comme morales).

-Declaración de intenciones

Lo que quiero hacer no es la historia de las soluciones. Lejos de mí la funesta manía de decir a los demás lo que han de hacer. En esta charla presentaré solamente un boceto de los supuestos y reflexiones teóricas que mueven mi interés por el tema del patrimonio, y además añadiré una reseña ligera de mi práctica profesional desde mi circunstancia histórica de aquí y ahora, que nos es otra que la de un profesor de historia de un instituto español de educación secundaria que considera el patrimonio material e inmaterial de su centro como un recurso de primer orden para el ejercicio de una pedagogía crítica de la memoria.

1.-Cultura escolar y memoria de la educación: los giros historiográficos hacia la memoria y hacia la cultura

Durante mucho, demasiado tiempo, los análisis sobre el mundo de la educación fijaron su mirada en la superficie de los acontecimientos y en las regulaciones formales de los programas escolares, en los textos visibles, en las normas jurídicas y en las ideas de los protagonistas y los teóricos de la pedagogía. Para la historia tradicional de la educación el objetivo de su campo de conocimiento buscaba elaborar una narrativa de textos, leyes e ideas conforme a unas fuentes materiales y un patrimonio entendido como resto transparente de una realidad inerte. Primero la historia social y después la historia cultural derribaron el viejo paradigma historicista y positivista e introdujeron la posibilidad epistemológica de mirar desde

lugares muy distintos y distantes a los habituales. La coriácea capa de protección y ocultación que venía recubriendo el *currículo* se fue deshaciendo proporcionando, de esta suerte, una visibilidad renovada de facetas que hasta entonces quedaban ocultas o en penumbra.

En esta tarea desveladora tuvo mucho que ver la nueva sociología crítica de la educación de finales de los años sesenta, pero también la historia social y, progresivamente también, la incorporación de perspectivas antropológicas y hermenéuticas. Cada vez más se pasó de la visión panorámica a la prospección microanalítica de práctica en las aulas en tanto que unidades expresivas de los lazos invisibles que explican la lógica escolar. A tal fin la apertura hacia los protocolos antropológicos fue una posibilidad a la hora de desentrañar los códigos de la cultura escolar, aunque la labor no estaba exenta de dificultades.

“El problema consistía en qué ver y qué oír. Supongo que ésta no es una cuestión fundamental cuando se estudia una cultura lejana o una especie animal exótica porque es muy considerable lo que resulta extraño a la vista o al oído. Pero centro de la propia cultura es mucho menos lo que llama la atención de este modo. Quizás por eso los antropólogos que permanecen en su tierra prefieren estudiar grupos socialmente marginados como las bandas callejeras o las extravagantes agrupaciones carnavalescas. En cualquier caso, me pareció un auténtico reto estudiar lo cotidiano. Y no tanto porque existiese mucho que ver, sino por todo lo contrario”.

P. Jackson (1989). *La vida en las aulas.* , p. 5. 1ª edición de 1968

Philip Jackson cuenta en la muy ilustrativa introducción a su célebre libro de 1968 cómo se convirtió a la perspectiva antropológica y cómo el desafío estribaba en apreciar, saber mirar y decodificar aquello que por cotidiano nos parece “natural”. Su conversión al credo antropológico sería precursora de unas ciencias de la educación que hoy, en buena parte, cabalgan a lomos de la observación etnográfica y de la metodología cualitativa heredada de la antropología cultural. Otras miradas, desde una perspectiva muy diferente, como la de B. Bernstein, llevaron las relaciones sociales de clase al aula. En uno y otro caso, como en otros muchos, interesaba extraer, de manera diferente, ignotos sonidos de las fuentes, cargarlas de la elocuencia de que son susceptibles al tratarlas con los métodos de observación y problematización concordantes con una nueva fase paradigmática de los saberes escolares. Este giro teórico y metodológico llegó también a la historiografía y especialmente a la de la educación, que, desde los años noventa, queda apresada en la red de un nuevo objeto: la *cultura escolar*. En ese camino el fulgurante ascenso de la memoria como categoría

científica, hermenéutica y ética se cruza con el nuevo afán por la cultura material e inmaterial de la escuela. El resultado es una nueva consideración del patrimonio escolar y de sus posibilidades educativas en el presente en relación los presuntos deberes de memoria hacia el pasado. Los virajes teóricos e historiográficos hacia la cultura escolar y hacia la memoria de la escuela no quedan libres, como veremos, de usos abusivos y planteamientos idealistas.

1.1. La venganza de la memoria y el giro filosófico e historiográfico hacia la memoria

Durante mucho tiempo la memoria fue considerada en su doble vertiente de potencia del alma que se asocia a la virtud de prudencia y pericia técnica del recuerdo que asociaba el discurso del orador con imágenes mnemónicas. En ese marco, su tradicional y valetudinaria asociación con la historia tenía su lugar de encuentro y matriz de ambas en la Retórica. Con el desarrollo de la imprenta y el surgimiento de la historia como disciplina científica en la modernidad la memoria fue relegada al cajón de lo poco apreciado y se desgajó de su alianza con la historia. Clío despreció a su madre Mnemósine y ésta tardó mucho tiempo en tomarse la revancha de este agravio.

Ello ocurrió con los nuevos usos (los críticos) de la memoria, fenómeno que se inscribe dentro de la producción de algunos de los discursos impugnadores de la razón moderna, de ese metarrelato, fundado en la Ilustración. Y, contra todo pronóstico, ocurrió que la memoria se convirtió en herramienta cognitiva y política de primer orden con vistas a debelar la racionalidad del mundo social del capitalismo y sus justificaciones históricas. Desde luego, este renacimiento, iniciado en el periodo de entreguerras del siglo XX, no ha sido fruto de un día y ha contado con fuertes resistencias por parte del gremio de los historiadores, que hasta avanzados los años setenta (como pronto) no empieza, por parte de su sector más avanzado, a prestar atención a los nuevos enfoques sobre las relaciones entre la memoria y la historia. Por ejemplo, la idea de memoria colectiva sostenida en la obra de M. Halbwachs, excepto una primerizo interés de M. Bloch, no mereció la atención de la Escuela francesa de los Annales hasta su tercera generación, cuando en el curso 1977-1978, P. Nora la introduce, de la mano de la historia del presente, en su seminario de la parisina Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Todavía en 1978, ese mismo historiador, en un artículo emblemático sobre *mémoire collective*, que en cierto modo sirvió de carta de presentación del concepto en sociedad, publicado dentro del muy relevante diccionario enciclopédico

del saber histórico (*La nouvelle histoire*, CELP, Paris, 1978) comenta cómo el uso de *mémoire collective* está encontrando las mismas dificultades y desafíos que treinta años antes tuvo que afrontar la entrada en el vocabulario historiográfico de la palabra *mentalité*, pero augura, como así fue, un fecundo futuro al término (Nora, 1978, p. 398)¹. Todavía hoy muchos cultivadores hispanos de la historiografía muestran muchos escrúpulos y copiosas resistencias a dejar que la memoria, hija pequeña de la historia, al decir de S Juliá (2007), traspase las puertas de las impolutas estancias donde habita Clío. El mismo E. Traverso (2007) da noticia de la indiferencia que la ciencia histórica en particular y los científicos sociales en general, han mostrado respecto a la memoria hasta hace poco, recordando que, aún en los años 60 el concepto *memoria* no aparecía en la edición de la norteamericana *International Encyclopedia of the Social Sciences* de 1968. No obstante, transcurridas dos décadas más, en las bases de datos de información bibliográfica la situación se torna totalmente distinta, haciéndose desbordante el volumen de menciones en los dos últimos decenios del siglo pasado, tiempo coincidente con una suerte de *take off* de la presencia de la memoria en la filosofía y las distintas ciencias sociales.

En todo caso, poco a poco, antes en la sociología y en la antropología, y luego en la historia, ya apunta y comparece tempranamente un papel, como objeto de estudio y como método de indagación, cada vez más destacado de la memoria. En un principio, sin embargo, sólo en los márgenes de la historiografía oral y popular es donde se asienta su primer cultivo. Pero, tras la crisis de los paradigmas estructurales en los años setenta, y en el

¹ Los trabajos de J. Cuesta (1993 y 2008) explican el proceso constituyente de estas miradas atentas a la memoria colectiva, dentro y fuera de España. En Francia, bajo el impulso de P. Nora y de otros historiadores próximos a la historia reciente, historia inmediata o historia del tiempo presente, los estudios sobre la memoria colectiva logran una gran expansión en los años ochenta, en los que se registra la publicación de la monumental *Les Lieux de la mémoire* (1984-1992). En España esa expansión empieza a brotar en la década siguiente y ha tenido un crecimiento exponencial en relación a los estudios sobre la guerra civil y la transición a la democracia, siendo la obra de P. Aguilar, en 1996, un hito extraordinariamente significativo. Incluso un tipo de historiografía y de ocupación como la de J. Aróstegui (2004), con su *historia vivida*, ha merecido la creación de una cátedra de *Memoria del siglo XX* en la Universidad Complutense, y este hecho, junto a la proliferación de publicaciones periódicas sobre el tema a lo que debe añadirse la emergencia, desde finales del siglo XX, de un movimiento asociativo, vinculado a la excavación de las fosas de las víctimas del franquismo, por la recuperación de la memoria histórica. No obstante, en el estricto campo académico, los trabajos historiográficos sobre la memoria están lejos de ser algo parecido a lo que nosotros reclamamos. Para P. Nora y los que siguen sus huella, la memoria se ha convertido en un objeto de conocimiento, sucedáneo del ya manido término de *mentalidades*, nuevo vocablo que permitiría hacer un renovado tipo de historia simbólica o de las representaciones imaginarias de las naciones u otras colectividades más restringidas. En cierto modo, en P. Nora (1998) sería una forma de completar los intentos de hacer una historia nacional de Francia y, por consiguiente, de apresar “lo francés” dentro de un nuevo régimen de verdad de profunda raíz idealista. Este restringido propósito nada tiene que ver con nuestra idea de *historia del presente*, tal como lo expusimos con algún detalle (Cuesta, Mainer y Mateos, 2008), cuya razón de ser estriba no tanto en convertir la memoria en objeto de estudio, sino concebirla como método crítico-político de aproximación a la realidad.

contexto del debate sobre la modernidad y dentro del giro subjetivista y culturalista de los modelos explicativos dominantes en las ciencias sociales, es cuando asistimos a la forja de prácticas discursivas impregnadas de una nueva lógica anamnética que reclama la experiencia y el recuerdo como parte insoslayable del mismo acto de pensar y entender el mundo. Ello ha supuesto una reordenación de las fronteras epistemológicas entre memoria e historia, volviéndose cada vez más borrosas al punto de que historiadores culturales como R. Chartier (2005) consideran tales delimitaciones territoriales como falsos dilemas del pasado incompatibles con las nuevas orientaciones de la historiografía. Desde el campo filosófico, donde la recuperación del instrumental cognitivo de la memoria ha colonizado los espacios del pensar antipositivista, también se han hecho incursiones en el discernimiento y diferenciación entre historia y memoria. Autores como Reyes Mate (2009, p. 21), sin embargo, prefieren no afrontar directamente la contraposición entre ambas y dan en practicar una suerte de “entrada irónica” en este asunto, un mirada, siguiendo a Benjamin, atenta al “pasado ausente del presente” (el de los vencidos de ayer y los olvidados de hoy), de modo que ahí el espacio entre historia y memoria queda como el de una borrosa superposición².

“Hasta ahora se tomaba el pasado como punto fijo y se pensaba que el presente tenía que esforzarse para que el conocimiento se asiera a ese sólido punto de referencia. Ahora, sin embargo, esa relación debe cambiar en el sentido de que el pasado se convierte en envite dialéctico, en acontecimiento de la conciencia despierta. La política ostenta el primado sobre la historia. Los hechos son algo que nos golpea; asirles es tarea de la memoria. El modelo de la memoria es el despertar; una experiencia en la que nos gozamos con el recuerdo de lo familiar, de lo ordinario, de lo que más importa. Lo que Proust significaba con los cambios que sufren los muebles de una habitación semioscura en el momento del despertar, lo que Bloch entiende por el oscuro instante vivido, todo eso es lo mismo que hay que asegurar aquí, en el ámbito de lo histórico y colectivo. Existe un todavía-no-saber consistente del pasado cuya exigencia tiene la estructura de un despertar”.

W. Benjamin, *Obras completas...*, citado por R. Mate (2005, p. 271).

La memoria, en efecto, no es un pasivo y mero recordar el pretérito, es un acto que conmueve y mueve, es, siguiendo la distinción aristotélica entre *mneme* (acordarse pasivamente) y *anamnesis* (poner la intención de recordar), un ir a buscar el recuerdo. De donde se infiere que esa búsqueda,

² En la obra de R. Mate, empero, se juega con una ambigüedad calculada al referirse a las relaciones entre memoria e historia.

que implica un despertar, queda atada a una labor hermenéutica en tanto en cuanto el pasado deviene en texto susceptible de interpretación cambiante.

Sin duda, esta consideración de la memoria ha de tener consecuencias a la hora de pensar en un uso crítico del patrimonio escolar, los objetos y experiencias del pasado. Ir a la búsqueda del pasado es huir del positivismo y del historicismo. Los objetos y los testimonios no son transparentes, no son la una prueba de la “realidad”, son leídos y contruidos desde nuestra realidad. El patrimonio es una huella que requiere una interrogación y una labor hermenéutica desde el presente. Se trata, pues, de dar carga histórica a lo que puro presente congelado, se trata, por consiguiente, de problematizar las huellas y los testigos del pasado. Esto, hacer *historia del presente*, que requiere recordar como tarea de problematización del presente para lo que es imprescindible pensar históricamente. Pero la obra de problematización, inherente a la genealogía, requiere su vez poner en duda las verdades admitidas y los consensos universales sobre la escuela y ese objeto de conocimiento y deseo que ha dado en llamarse la *cultura escolar*

1.2. El giro historiográfico hacia la cultura: la cultura escolar como objeto del deseo

En las dos última décadas se ha ido consolidando la presencia de un paradigma alternativo que, siguiendo, entre otros, los pasos del llamado “giro lingüístico” y el debate acerca de la crisis de la modernidad, concede un lugar principal y no subalterno, al mundo simbólico hasta el grado de considerar, en sus versiones más extremas, la realidad como un mero efecto de las representaciones, los textos y los discursos, propiciando de este modo una auténtica inversión del esquema causal determinista de carácter económico, dominante en las ciencias sociales en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Dentro de ese contexto, la denominada nueva historia cultural rompe con las certezas deterministas de la historiografía anterior y ofrece modelos interpretativos importados de la antropología, la lingüística, los estudios literarios y otras ciencias tradicionalmente encargadas de averiguar la significación de los bienes simbólicos en la vida social.

Aunque no es lugar ni hora de establecer los muchos matices y variedades que se cobijan bajo el rubro “historia cultural”, sí parece conveniente, en cambio, afirmar que, como sostiene A. Escolano, las consecuencias de este viraje culturalista sobre la historia de la educación se han dado con retraso y de forma imprecisa, dado el persistente pragmatismo y eclecticismo

teórico practicado en esta comunidad científica. (2000c, 31). No obstante, también es cierto que al auge de la nueva historia cultural, aunque no se puede calificar de mayoritario, ha informado el quehacer de los sectores más inquietos de la profesión de modo que hoy ya, como aduce uno de sus más destacados exponentes, “no es posible seguir haciendo la misma historia ni, por tanto, la misma historia de la educación” (Viñao, 2002c, 243). Desde luego ha tenido una presencia, al menos declarativa, muy importante en la eclosión de museística escolar en los últimos veinte años.

El paradigma de la historia cultural se convirtió en vanguardia historiográfica en los años ochenta y hoy tiene una fuerte presencia, aunque ya los fervores del giro cultural han sido atenuados e incluso hay quien reivindica un cierto regreso a la historia social³. Quien, en cierto modo, plantea, y yo estoy de muy de acuerdo con ello, un viaje de ida y vuelta de la historia social a la historia cultural.

En el caso de España, donde la huella de la historiografía francesa es más fuerte, a pesar del desmigajamiento sufrido por la escuela de Annales, no es posible captar un viraje tan neto y definido como en otros países, aunque existe una indudable impregnación corporativa de los nuevos métodos y problemas abordados en los últimos años por los sectores más dinámicos de la investigación educativa y los más vinculados con la historia del patrimonio escolar. Se diría que en España, quizás debido a la joven inmadurez de la especialidad histórico-educativa, en gran parte se “saltó” la etapa de la historia social, pasando sin más desde la historia más tradicional a la historia cultural. Sin embargo, el eclecticismo y la superposición de paradigmas es seguramente la imagen que recoge mejor una realidad pluriforme. No obstante, la progresiva aceptación del término *cultura escolar* (algo así como conjunto complejo de normas y prácticas reguladoras del conocimiento y las conductas que se producen con arreglo a los cambiantes fines de la institución escolar), propuesto en 1993 por el historiador francés Dominique Julia y después utilizado ampliamente, entre otros, por André Chervel en su *Les cultures scolaires. Une approche historique* (Belin:Paris, 1998), hoy goza de amplia y rara aceptación como objeto de investigación y como recurso expresivo dentro de la comunidad científica de historiadores de la educación, o al menos entre sus más distinguidos representantes. La colección de artículos compilados en *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, libro editado por el profesor Julio Ruiz Berrio, presidente de la sociedad española dedicada a la conservación del patrimonio histórico-educativo,

³ Véase el interesante libro de Geoff Elley (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. Valencia: PUV. Véase también el libro coordinado por T. H. Popkewitz; B. Franklin y M. A. Pereyra (2003). *Historia cultural y educación*. Barcelona: Pomares.

resulta muy expresivo del momento de plena vigencia del invento conceptual de estirpe francesa. Veamos una definición a cargo de uno de los más destacados historiadores hispanos.

Por cultura escolar entiendo un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar, mentalidades y hábitos, que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria. Una visión más amplia de la cultura escolar distinguiría entre la subcultura académica y profesoral y otras como la de los alumnos-en cuanto tales alumnos con sus estrategias y ritos, y como grupo social dentro y fuera del centro docente-y la de los padres o familias, sus expectativas y estrategias ante y dentro del sistema escolar.

Antonio Viñao (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel, Barcelona, p. 136.

Hay otros autores, como A. Escolano (1998), que gustan establecer una triple composición de la cultura escolar, como si existieran tres estratos escolares superpuestos: la cultura empírica (la práctica de los maestros), la cultura académica (el saber pedagógico) y la cultura administrativa (las regulaciones estatales). Es ya común examinar y comprender el mundo escolar como un cruce de culturas (o subculturas como apunta el texto de Viñao), que en su acción dinámica expresan la complejidad de la escuela. Por otra parte, el concepto remite a la importancia de lo cotidiano, de lo material y de lo invisible, de modo que lo que ocurre en la escuela y los objetos y experiencias que dan cuenta de ello serían a modo de sedimentos de una larga tradición no fácilmente modificable. En esta línea el concepto guarda alguna correspondencia semántica con *gramática de la escuela* (Tyack y Tobin) o *código disciplinar* (Cuesta), que aluden a algunas de las propiedades de lo que Viñao define por *cultura escolar*. No obstante, el interés del término acuñado no debe hacernos olvidar sus flancos más débiles, porque, una tal definición podría ser tan omniabarcante que no dejara nada fuera de ella y por lo tanto perdiera eficacia instrumental para el trabajo del historiador. A ello se añade que la nueva historia cultural a

menudo suele manejar los supuestos metavalorativos inscritos en los paradigmas economicistas y liberal progresistas (la escuela como dotación de capital humano, la escuela como faro del progreso humano). Eso por no citar la ambigüedad del mismo concepto de “cultura escolar” y la incompatibilidad de seguir utilizando formas y criterios políticos de periodización, como se hace hasta la fecha, que nada tienen que ver con los ritmos evolutivos de los fenómenos culturales.

Por lo demás, entre los historiadores de la educación causa furor lo “etnográfico” y lo “microcultural”, de modo que el giro cultural de la historiografía se explaya, más a menudo de lo que debiera, como un regreso hacia formas de coleccionismo histórico que poco o nada tienen que ver con la historia crítica. Lo antropológico y lo etnográfico circula como moneda de curso legal, incurriendo a menudo en una visión ahistórica, porque inmoviliza la mirada interpretativa sobre microcosmos como el aula o sobre los fetiches del material escolar sin dejar lugar a una visión sinóptica (la que capaz de unir lo micro y lo macro, lo estático y lo dinámico) verdaderamente relevante. De modo que debemos pulir la idea de *cultura escolar* con marcos explicativos (macro y micro) que no alienten una mirada endógena sobre la historia de la escolarización. A efectos educativos el poder de seducción de los objetos escolares y los relatos de la memoria de la escuela es tanto una ventaja como un inconveniente. Es una ventaja por el poder de captación inicial; es un inconveniente porque el patrimonio no es nada sin un marco interpretativo del pasado.

Por lo tanto, a partir de tales nutrientes teóricos, me inclino, más acá y más allá del debate sobre la postmodernidad, por una historia crítica sociocultural, capaz de situar conceptos como *cultura escolar* en un universo conceptual más amplio y más crítico.

2.- Pedagogía, memoria y patrimonio: ¿Existe un deber de memoria? ¿Es enseñable la virtud? ¿Es transparente el patrimonio?

-Las razones del auge de la pedagogía de la memoria: el deber de memoria y la enseñanza de la virtud

Al poco de la caída del muro de Berlín y la posterior desintegración de la URSS, Eric Hobsbawm escribió una espléndida síntesis sobre el siglo XX (1ª edición española en Barcelona: Crítica, 1995), cuya primera parte (1914-1945) denominó, con pleno acierto, *La era de las catástrofes*. Esa fue, en efecto, la etapa más terrible y destructiva de un siglo regado de

sangre y sembrado de fuego. La plena conciencia de esa realidad no llegaría hasta después de la SGM, aunque los “avisadores del fuego” (los intelectuales que, como Benjamin, anunciaban el rastro de sombras que se cobijaban bajo las luces del progreso tecnoindustrial) dejaron noticia de una amenaza que se encarnó en el triunfo del fascismo, la crisis de las democracias liberales y la deriva totalitaria del comunismo soviético.

El Holocausto, su “descubrimiento” y denuncia, y la reflexión sobre las pulsiones psicológicas y sociales que lo hicieron posible, engendraron en las generaciones de la segunda mitad del siglo XX una necesidad de saber y de recordar para cerrar el paso a la vuelta de barbarie. T. W. Adorno formuló un nuevo imperativo ético con vista a una educación emancipadora: que Auschwitz no se repita. Esta apelación ética al “nunca más” sirvió de base a una revisión de las relaciones entre civilización capitalista y barbarie. Z. Bauman acertó a expresar lúcidamente las relaciones entre modernidad y el Holocausto, en una obra ya clásica. En este contexto cobra una nueva significación una “pedagogía de la memoria”, que reclama el deber de llevar a la educación de las nuevas generaciones la experiencia de las víctimas y la narrativa de su sufrimiento por inenarrable que aquél fuera.

De todas formas, el “deber de memoria” plantea múltiples problemas. La memoria social, como la individual, es una operación selectiva que se encuentra mediada y atravesada por intereses diversos. El Holocausto ha sido sometido, en virtud de diversas fuerzas operantes en el campo de la economía política de la memoria, a un discurso acorde con los valores dominantes en la cultura de masas, lo que ha significado una representación hollywoodiense del pasado. Para conseguir una pedagogía de la memoria de raíz, como ocurre ya en diecisiete estados de USA que los *Holocaust Studies* ya sean obligatorios (y en otros muchos frecuentes) en la educación secundaria como parte de los estudios sobre formación cívica-histórica, o que ya aparezcan en los libros escolares monográfica o transversalmente. Tampoco es suficiente la erección de museos como el *Survivors of the Shoah Visual History Foundation*, promovido por S. Spielberg, donde se pretende conservar los testimonios de todos los testigos. La farragosa multiplicación de lugares en Internet que hoy ofrecen la más rotunda y siniestra posibilidad de reducir un crimen masivo y espantoso a un banal juego dentro de una telaraña de vínculos. Tampoco es motivo de gran optimismo que el serial televisivo *The Holocaust* (1978) fuera el principal disparador de la conciencia de masas en EE. UU. y Alemania sobre el exterminio de los judíos. No basta, pues, con programas escolares, ficciones televisivas y macromuseos que digitalicen y enlaten todos los testimonios. Es preciso, y no sólo en la memoria de las experiencias de violencia

extrema, acudir a una *memoria ejemplar* y a un tipo de historia que gustamos llamar *historia del presente*. Por *memoria ejemplar* entendía T. Todorov aquel recordar que tiene muy en cuenta que nuestro recuerdo es siempre una selección y que, por tanto, “la memoria no es en sí misma ni buena ni mala, sino que puede dar lugar a buenos o malos usos” (Todorov, 2010, 31, *La experiencia totalitaria*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores). Los abusos de la memoria residen precisamente en imaginar el deber de memoria como una suerte de utopía negativa consistente en encerrar todo el pasado en nuestra conciencia actual y en nuestros libros, museos y cualesquiera otros soportes para el recuerdo y la conmemoración. La *pedagogía de la memoria*, nacida de una historia de calamidades sin cuento, pero aplicable a las realidades tan supuestamente “felices” como la de la escuela, no puede entenderse como una obligación de recordar de una manera determinada.

Por pedagogía de la memoria no entiendo una especie de educación de la conciencia o de la sensibilidad de los ciudadanos en torno a un pasado más o menos traumático, sea en relación a los campos de exterminio nazis, a las purgas y asesinatos estalinistas o las crueldades de nuestra propia guerra civil. No se trata de ninguna clase de adoctrinamiento político ni ideológico, aunque se refiera a cuestiones que tienen que ver con el pasado y que involucran el uso de la memoria, que aunque pueda compartirse en una comunidad, *siempre* supone un ejercicio y una experiencia subjetiva, íntima y privada. Una pedagogía de la memoria, en definitiva, no es un acto, pedagogizado o pedagogizable, en el que se enseñe a otro *cómo* debe recordar o *qué* debe recordar y en qué términos hacerlo. Una pedagogía de la memoria es una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que a menudo tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento (Bárcena, 2011, *Pedagogías de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión*. CS, 15, en prensa.).

Dentro de una pedagogía crítica se reclama la necesidad de problematizar el presente, pero no de cualquier manera porque “el adoctrinamiento es la manera de <<educar>> según la lógica de Auschwitz (Mèlich 2004: 93). Por lo tanto, el deber de memoria está sometido a ciertas constricciones, porque, al final, volvemos siempre a reflexionar sobre el viejo tema sobre

si la virtud es enseñable. Un tema, como puede comprobarse en los diálogos de Platón⁴ aporético y dilemático, que para mí es, además, ético.

“Si te hago estas preguntas-dije-es solamente para ver qué hay que decir de la virtud y en qué consiste esta cosa que llamamos virtud. Estoy seguro de que, una vez solventada esta cuestión, será fácil poner en claro la que de nuestra parte ha provocado tan largos razonamientos, defendiendo yo que la virtud no se puede enseñar, y tú que sí se puede enseñar.

[...] Por mi parte, Protágoras, ante esta extraordinaria confusión de todas nuestras ideas, siento el más vivo deseo de llegar a ver claramente en ello, y me sería muy agradable, luego de haber discutido de esta manera todas estas cuestiones, poder llegar al fin a la naturaleza de la virtud y examinar nuevamente si puede ser enseñada o no...” (Platón, 1991: 194-195).

En parte, las dudas de Sócrates y Protágoras son las nuestras. En todo caso, la pedagogía de la memoria, de estirpe crítica, aquella que evita el idealismo, nos ha de ejercitar en una cierta manera de pensar y desear, que cultiva la paradoja, la desconfianza de las respuestas definitivas y una suerte de dialéctica negativa que nos faculte para, como quería Adorno, pensar contra nosotros mismos.

Ciertamente, si queremos que nuestros futuros alumnos desarrollen un pensamiento crítico y antidogmático, es necesario enseñarles a pensar en forma ambivalente, y a no reducir sus análisis y la comprensión de los problemas sociales a una única perspectiva tomada como verdadera (Gimeno Lorente 2005: 5-6). Ahora bien, la pretendida educabilidad del deseo, esa enseñanza dirigida a desear más y mejor, que venimos propugnando, nada o muy poco tiene que ver con las identidades estáticas, con “los traperos de las identidades vacantes” (Foucault 1991: 26) y por eso tiene algo de desidentificación entendiendo por tal la necesidad de cuestionarse a uno mismo, de poner en solfa las raíces de lo dado, comprendiendo su “arbitrariedad” histórico-constitutiva y huyendo de cualquier esencialismo atemporal. Desidentificar equivale a problematizar y a pensar contra las verdades asentadas, contra las raíces de lo establecido. Y una de ellas es la de una memoria estática, oficial y construida desde

⁴ Platón aborda el dilema de la enseñabilidad de la virtud y las aporías del aprender en el *Menón*, el *Protágoras* y el *Gorgias*.

arriba. La didáctica crítica que propugnamos apuesta por un uso de la historia como contramemoria.

Esta plasticidad del pasado hace que la memoria constituya un texto vivo que se desplaza por un río de acontecimientos siempre fluyentes. Ello naturalmente, permite distintos usos (y abusos) del pasado, distintas y hasta opuestas escrituras de la historia, sea de la escuela del pasado o de otra materia de nuestro interés.

-El patrimonio: de la cultura material a la inmaterial. Del consumo elitista al consumo de masas en la sociedad educadora

Es bien sabido que, en buena parte, la historia de la pedagogía es la historia de las formulaciones doctrinales y los intentos prácticos de una misión imposible: evitar y transformar en cercanía el alejamiento de la vida inherente a la institución escolar. En este terreno la enseñanza activa se ha mezclado de manera indistinguible del aprendizaje basado en la intuición y en la manipulación de objetos y representaciones simbólicas de la realidad. Las colecciones de los museos escolares y las visitas a lugares de interés monumental han devenido en lugares comunes de ese afán de captar la realidad a partir de sus formas sensibles. Últimamente el éxito teórico del constructivismo dentro de las psicologías del aprendizaje ha favorecido una nueva relación con los objetos pero también con el consumo de bienes culturales. Ello ha contribuido, al mismo tiempo, a transformar la función del consumidor de esos bienes, al que se otorga, con retórica a veces empalagosa, el estatuto de “constructor” de significados. Las teorías de la recepción, que conceden un papel fundamental a quien mira una obra de arte o lee un texto, han redundado en la sobrevaloración del consumidor como sujeto activo del patrimonio.

En este marco, no cabe duda que el patrimonio histórico-cultural posee un valor de primer orden. Es más, en nuestros días se ha desarrollado todo un campo de investigación, dentro de la didáctica de las ciencias sociales, dedicado a ese tema⁵, que en algunas zonas de España, como Cataluña, empieza a tener una cierta presencia institucional en los museos y en los departamentos universitarios dedicados a la didáctica. De hecho, el rubro “didáctica del patrimonio” ha devenido en una de las secciones de investigación de más rápido y más alta rentabilidad económica en los últimos tiempos. Para las universidades se presenta, además, como una forma de colonizar espacios sociales, como el ocio, hasta entonces muy abandonados. Y es que en las últimas décadas se ha establecido un

⁵ Véase J. Santacana y N. Serrat (coords.) (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel. Y el monográfico sobre el tema: AA. VV. (2004). *Museografía didáctica en historia*. *Iber*, 39, 7-118.

conjunto de instituciones vinculadas a lo que algunos denominan *sociedad del conocimiento* y yo, en cambio, prefiero llamar *sociedad educadora*. Un tipo de sociedad donde, dentro de nuevas formas de dominación evanescente y simbólica, la educación deviene en un consumo obligado y permanente merced a la cual todos los ciudadanos están dispuestos conciente o inconscientemente en representar el papel de ávidos clientes de instrucción perpetua. En un marco de globalización, mercantilización y psicopedagogización la escuela se abre al ideal de la educación permanente durante toda la vida con vistas a crear subjetividades flexibles y postfordistas. Ello supone el progresivo desplazamiento de la educación hacia los espacios de la vida privada y hacia tiempos allende la jornada de trabajo reglado, rompiendo cada vez más los muros materiales de la escuela. De este modo la promesa de un aprendizaje virtual permanente se convierte en la alegoría más luminosa de un nueva escuela que, habiendo derribado sus muros tradicionales, ha acabado levantando otros cada vez más sutiles donde una tupida malla de mensajes apresa la conciencia y el deseo de los usuarios. Éstos siempre aparecen dispuestos al consumo de conocimientos sobre cuerpo, botánica, salud, sexualidad, mecánica, historia local, extraterrestres, monumentos nacionales, escritores de fama, pintores de fino trazo...

La sociedad educadora se dobla en sociedad del espectáculo, pues, a menudo, las efemérides culturales en los museos y otros espacios devienen en manifestaciones de fervor cultural de las masas. De una u otro forma, el turismo cultural acaba convirtiéndose tanto en una nueva forma de educación de la subjetividad como en una acreditación, mediante imágenes y gestos, del capital cultural que se acumula en la vida social. En España la Alhambra de Granada o las soberbias pinacotecas de Madrid concitan el interés de la industria cultural y turística. El patrimonio deviene en recurso turístico y de consumo ostentoso, además de su habitual condición de recurso pedagógico en relación con las escuelas y otras instituciones de claro perfil educativo.

El patrimonio y los museos como fortalezas que almacenan parte de su existencia han sido profundamente redefinidos. Y a ello no permanecido insensible el patrimonio histórico-educativo y los museos que tradicionalmente lo albergaban. Como veremos en mi próxima intervención, el modelo museístico y patrimonial tradicional nace con la Ilustración como lugar estático de selección, almacenamiento, exhibición y estudio de piezas distinguidas de la cultura. Hoy posee 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 museizar es institucionalizar socialmente la memoria y el olvido.

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 la vertiente que primero se da en el mundo de la educación, 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 Estado y a sus estrategias de construcción de ciudadanos debidamente educados.

La concepción de museo como receptáculo de obras y piezas culturales ha variado conforme también se ha ido transformando el mismo concepto de patrimonio. Si hacemos caso a una experta en esta materia, hoy podemos definir el patrimonio educativo como “conjunto de bienes tangibles e intangibles considerados como indispensables para la construcción de la identidad histórico-educativa colectiva. Nos referimos a los bienes que ha atesorado la cultura escolar” (E. Collellemont, 2010, 176). Esta definición establece una distinción, hoy universalmente aceptada, entre patrimonio material e inmaterial. Se diría que toda la evolución de la reconceptualización del mundo patrimonial estriba en el descubrimiento y uso masivo del término “inmaterial”, muy cercano al vocablo “oral”. También es ya de uso común relacionar el tal patrimonio con la *cultura escolar*, pues la difusión de este sintagma en los años noventa es paralelo con normalización de otros: patrimonio intangible, patrimonio inmaterial. De modo que el auge de la historia cultural, del giro hacia la memoria en las ciencias sociales, se acompaña de una revisión del museo como institución y del patrimonio cultural. Ese viraje tiene tras de sí una mutación del canon de objetos culturales que se desplazan desde los restos materiales de la alta cultura hasta las manifestaciones orales de la cultura popular. Así, la UNESCO en 1997 hizo una primera declaración sobre

“obras maestras de la herencia material e inmaterial de la humanidad”, base para el reconocimiento oficial de tal distinción en 2003 (Yanes, 2010, 66) con la aprobación en París de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* y la recomendación de cuidar esos bienes en peligro de extinción. Este patrimonio material se presenta como un elemento de identidad simbólica de una comunidad que se trasmite de generación en generación. De esta forma el patrimonio educativo intangible podría ser “el conjunto de aspectos que no sólo conforman la cultura de la escuela tradicional, sino que están intrínsecos en todos los procesos relacionados con las prácticas educativas a lo largo de la historia” (Yanes, 2010, 69).

Por lo tanto, la apertura del patrimonio hacia lo no tangible, lo oral y popular puede inscribirse en la tendencia al multiculturalismo y a la defensa de lo local dentro de un mundo globalizado. En el campo de los museos educativos y de la historia de la educación ello supuso trasladar el centro de atención de la cultura material de la escuela a los testimonios orales vividos. Con ello se dio un nuevo impulso a las narrativas basadas en la historia oral y se fue transitando del interés etnográfico al interés etnohistórico. Ahora la cultura escolar, la memoria y el patrimonio material e inmaterial pasan a jugar un papel nuevo. Aparecen nuevas fuentes, pero sobre todo nuevas posibilidades y recursos pedagógicos encerradas en las voces del pasado escolar. La historia oral de la escuela deviene en territorio de principal cultivo de los profesionales pero también de los profesores que ven abiertas nuevas perspectivas. Queda abierto un nuevo horizonte en el patrimonio como recurso pedagógico.

En todo caso, ni el patrimonio material ni el inmaterial son transparentes como fuente ni como recurso pedagógico. Todo recurso ha de insertarse en un contexto y proyecto pedagógico. Las fuentes no hablan por sí mismas. Es preciso hacerlas hablar. Y puede hablar de muchas maneras.

-Los institutos de educación secundaria en España y su interés patrimonial

La no transparencia de las fuentes es uno de los principios heurísticos esenciales a la hora de convertir el patrimonio de los centros escolares en recurso pedagógico. Y, claro, sin olvidar que con el mismo patrimonio se pueden hacer cosas muy distintas, que el patrimonio no habla por sí mismo.

Mi vida profesional se ha desarrollado fundamentalmente como profesor de historia en un instituto enseñanza secundaria fundado en 1845, que alberga un rico patrimonio bibliográfico, cartográfico y de instrumental

pedagógico. Voy a referirme finalmente a mi conocimiento teórico y práctico de los centros educativos de ese tipo de enseñanza, llamados “históricos” por su antigüedad, y voy a efectuar algunas consideraciones sobre su potencial para la investigación histórica y la innovación educativa. Me ceñiré a centros educativos, aunque, naturalmente, hay espacios institucionales, reales o virtuales, que hoy permiten un uso interesante, pedagógicamente hablando, del patrimonio.

La formación inicial académico-universitaria y la tradición corporativa del campo docente en este nivel de enseñanza han propiciado una dotación de conocimientos muy pegados a los aspectos históricos más a los pedagógicos propios de los docentes. Los licenciados españoles en Historia poseen una formación profesional inespecífica que se completa con un año (un master) para acceder a la condición de profesores. Dadas estas circunstancias, no es extraño que algunos profesores de Instituto, frecuentemente, aunque no siempre, docentes de la especialidad de Historia, dieran en convertir sus centros o el nivel de enseñanza y las asignaturas que practicaban en motivo de su interés como investigadores. Dentro de este último capítulo, cabe destacar el papel muy sobresaliente de asociaciones de profesores-investigadores de enseñanza media como *Hespérides* en Andalucía, que se creó en 1981 y ha agrupado a cientos de profesores en ejercicio en ese territorio. La idea de crear una asociación ya ha dado una larga y prolífica cosecha a través de la publicación de más de veinte coloquios científicos y didácticos, en cuyas páginas se pueden espigar algunas colaboraciones acerca de la historia de institutos locales, su patrimonio y otros temas relacionados con la enseñanza media. Alguna actividad semejante, aunque menos continuada, ha tenido al Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía (AEPGH), en donde el tema que nos ocupa fue tocado en alguno de sus primeros coloquios y muy ocasionalmente en su revista *Tiempo y Tierra*.

Más recientemente, en los últimos años, desde su creación en 2007, la red de institutos históricos (así ha dado en llamarse a los creados antes de 1936) ha generado, dentro del mismo espectro sociológico y profesional, una plataforma de investigación más monográfica y con muchas vinculaciones con la idea de salvaguarda del patrimonio de los institutos, que se plasma, por ejemplo, en los materiales de trabajo de la I Jornadas sobre patrimonio histórico de los centros públicos, celebradas en 2007 en el IES Padre Suárez de Granada, y en las II jornadas de 2008 acogidas en el IES Canarias Cabrera-Pinto de Tenerife, algunas de cuyas conclusiones pueden verse en C. Rodríguez Guerrero (2010). Este verano se han

celebrado las V Jornadas en Cabra (Córdoba)⁶. En parecida dirección, destaca también el programa de financiado por la Comunidad de Madrid sobre el patrimonio de los institutos históricos de esa región, en el que se han dado cita investigadores procedentes de diversos campos de la historia del pensamiento científico, la pedagogía y la didáctica de la ciencia, entre ellos profesores de instituto. El Programa (2008-2011)⁷ ha promovido exposiciones, jornadas y publicaciones. Sobre el aprovechamiento del patrimonio científico de los IES, véase, por ejemplo, J. M. Bernal y J. D. López Martínez (2009). También en las sociedades científicas que se ocupan de la historia de la educación (SEDHE) y del patrimonio educativo (SEPHE) participan historiadores con destino en la universidad y profesores de educación secundaria y hay un lugar para el tema que nos ocupa⁸.

El *take off* de la historiografía sobre la enseñanza secundaria se sitúa en torno a la mitad de la década de los noventa y las primeras iniciativas sobre la conservación del patrimonio es asunto aún mas reciente. En torno al año 1995, ciento cincuenta aniversario de la Ley Pidal, que fijó la planta del sistema de institutos provinciales de segunda enseñanza, se realizaron toda clase de actos conmemorativos como jornadas, exposiciones, mesas redondas, etc. La presencia del tema en coloquios sobre historia de la educación, el desarrollo de las investigaciones sobre los manuales (especialmente el proyecto MANES) y las disciplinas escolares, los estudios acerca de la dimensión de género del currículo y la escolarización en el bachillerato, el renovado interés por el rico, y a veces poco cuidado, patrimonio material e inmaterial, son, entre otros, los asuntos que suscitaron y alimentaron un creciente interés por este campo de estudio. Últimamente las actividades y reuniones científicas promovidas por la mencionada red de “institutos históricos”, o las jornadas y encuentros patrocinados por centros o comunidades de ámbito regional han venido a otorgar una mayor visibilidad a la importancia que han tenido los institutos en la vida educativa y en la formación de las elites políticas e intelectuales locales. Por otro lado, la tendencia a la museización de la escuela no ha

⁶ Esa misma preocupación de custodia y no olvido del rico ajuar, que a veces cuenta con el apoyo de instituciones como el MUPEGA (Museo Pedagógico de Galicia), se reitera y recoge en la revista del Consejo Escolar del Estado (AA.VV., 2008).

⁷ Programa de investigación (2008-2011). *Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través del patrimonio cultural (1837-1936)*. Resultados disponibles en <http://161.111.45.88.8080./institutos/principañ/el-proyecto-1>

⁸ En J. Ruiz Berrio (2010) puede encontrarse un resumen aceptable, aunque irregular, sobre la conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo donde se incluyen dos colaboraciones sobre institutos (Martínez Alfaro, 2010; y Rodríguez Guerrero, 2010). En fin, jornadas regionales sobre el tema de los institutos u otras del mismo signo (AA.VV., 2009), expresan ese dinamismo de los estudios y conmemoraciones sobre un nivel de enseñanza, cuya identidad histórica parece muy claramente erosionada en el presente.

dejado de contagiar a los institutos, poseedores un brillante pasado patrimonial. No ha habido, en cambio, un tratamiento uniforme y profesional de ese legado de recursos pedagógicos y bibliográficos, dejados, en el mejor de los casos, al albur de agentes institucionales muy variados y, con frecuencia, escasamente capacitados para el desempeño de una tarea que vaya más allá de la elaboración de meros catálogos descriptivos y descontextualizados del ajuar superviviente en los Institutos. La labor de catalogación y preservación es tarea primera e imprescindible pero si no va acompañada del estudio de lo catalogado y preservado corre serios riesgos de caer en el mero fetichismo de los objetos.

Señalaremos, a la hora de cerrar este somero balance, las carencias más notables y comunes de una parte de la producción científica dedicada o en relación con la historia de los institutos de bachillerato:

-Predomino de una mirada monográfica, endógena y laudatoria dentro en la que priman dos fenómenos: por un lado, la interpretación apologética de la institución (que en los colegios privados suele llegar al empalago) y, por otro, el hecho de hacer la historia de los centros desde su interior y sin ninguna distancia crítica. A menudo, tal perspectiva se materializa en la exposición de gente notable que estudió en el instituto, de las joyas bibliográficas o de otra clase, o en la loa del profesorado, especialmente de los catedráticos, verdadera columna vertebral de la educación secundaria tradicional-elitista. En fin, la historia monumental y anticuaria, dos viejas afecciones que, como vimos, ya denunciara F. Nietzsche.

-Uso frecuente de una metodología empirista que explica lo que ocurre como un mero reflejo de lo que dicen las fuentes, sin introducir modelos teóricos y comparativos de alcance explicativo. Ello implica una concepción lineal de la temporalidad (una historia continuista) y un relato muy tradicional de acontecimiento que a veces recuerden al mero anecdotario, aislado de contextos más amplios y problemas más relevantes. La misma acotación del título de “Institutos históricos” (los que se crearon antes de la guerra civil) no obedece a criterio significativo alguno, excepto el que se deriva del acontecimiento traumático que hace de divisoria.

-Falta de una conexión de la mayoría de las investigaciones y las nuevas corrientes de historia social y cultural que hoy se proclaman como más innovadoras dentro de la historiografía educativa, lo que conlleva un déficit de equipaje heurístico de carácter conceptual. Es habitual que el profesor-investigador, que lo es del propio centro o de otro, haga ver su escasa inclinación a manejar categorías analíticas generadas del mundo de las

ciencias de la educación o de la teoría social; mundos que, por su formación académica, le suelen ser ajenos.

-Recurrente comparecencia de una nostalgia retrospectiva que es consustancial a la ideología imperante en la actual corporación docente, conforme a la cual cualquier tiempo pasado fue mejor. O su contrario, que constituye una proyección de índole inversa: cualquier tiempo pasado fue peor.

3.-El centro educativo como lugar de memoria, espacio público y “tesoro” patrimonial

Como comentaba más arriba, la no transparencia de las fuentes es uno de los principios heurísticos esenciales a la hora de convertir el patrimonio de los centros en recurso pedagógico. El patrimonio, en tanto que fuente material e inmaterial, es objeto de conocimiento e instrumento pedagógico, pero por sí misma la riqueza patrimonial de un centro no lleva a necesariamente a nada predeterminado. Puede ser motivo de abandono y pérdida, puede convertirse en ejercicio de autocomplacencia monumentalista, pero también puede llegar a ser estímulo para la innovación educativa.

Dejaré para personas más competentes el disertar sobre las posibilidades genéricas del patrimonio y los museos en la educación escolar, y me ceñiré al trabajo realizado en mi centro de destino, el IES Fray Luis de León de Salamanca, en los últimos años, entendiendo así que a través de un caso podamos remontarnos especulativamente al problema más general. De esta manera, optaré por hablar de lo que soy más competente, es decir, sobre mi práctica profesional en relación con el tema. Entraremos, pues, al problema empleando una vía inductiva, porque soy de la opinión que la idea explotar los recursos pedagógico del patrimonio debe tener su punto de partida en los propios establecimientos docentes, de manera que siguiendo la tradición de los viejos museos escolares, podamos construir una imagen sobre el potencial educativo que guardan nuestros propios lugares de trabajo.

Bien es verdad que nuestro planteamiento genealógico de la historia de la escuela no nos autoriza albergar una mirada dulce y feliz sobre las posibilidades de cambiar la escuela dentro de la escuela. No obstante, en las coordenadas de la pedagogía crítica se pretende producir, más que alternativas globales, ocasionales desarreglos y fisuras en el cotidiano funcionar de las escuelas mostrando, por vía de ejemplo, lo que podría ser y

hacerse en la institución escolar en otro contexto de relaciones de saber y poder, en otro tipo de sociedad.

Tomando este punto de partida que duda y sospecha de la propia institución, diré que en mi centro educativo desde hace algo más de dos décadas llevamos empeñados en un conjunto de tareas que finalmente se han expresado y desembocado en un programa de innovación pedagógica que llamo *Los deberes de la memoria* (2003-2011), cuya meta más importante es la de convertir al instituto, en algunos momentos del cronograma escolar, en un espacio público para la deliberación sobre problemas sociales relevantes de nuestro tiempo, que se superponga y discorra en paralelo a las obligadas y convencionales funciones de seleccionar, evaluar y certificar.

Antes y a lo largo del mismo proceso de innovación, el rico elenco de bienes acumulado en un instituto con 166 años de vida ha sufrido una profunda transformación, que ha afectado tanto a la masa documental, bibliográfica e instrumental como a la misma ordenación espacial del edificio y sus dependencias. Quede constancia, pues, de un asunto digno de ser destacado: el uso, la transformación y ordenación del patrimonio histórico-educativo del centro se ha visto impulsado por programas de experimentación curricular, que han sido como el motor dinamizador de una nueva relación con el fondo patrimonial. Junto al programa ya citado de *Los deberes de la memoria* cabe destacar el *plan de biblioteca* y el *departamento de actividades culturales extraescolares*. Por lo tanto, los vectores movilizados de las principales iniciativas han sido el Departamento de Historia (que coordino yo), y el plan de bibliotecas (que coordina otro profesor de historia) y el departamento de actividades culturales (que coordina otro profesor, también de historia). El decidido apoyo de la dirección del centro en las dos últimas décadas y sus excelentes gestiones para suplementar recursos económico es la cuarta fuerza que ha operado a favor.

Dice el diccionario de la RAL, en su primera acepción, que patrimonio es “hacienda que una persona ha heredado de sus ascendientes”. El significado prístino de la palabra queda sometido a las servidumbres de su largo pasado en el derecho romano, que regula la propiedad privada y la transmisión de bienes dentro de la familia. Una servidumbre a la que debemos y podemos renunciar. El patrimonio de un instituto es, para empezar, un bien público, que ha de tener un uso de la misma naturaleza. Por lo tanto, la primera vinculación entre patrimonio y centro escolar es la condición pública y laica de ambos (literalmente, al servicio del pueblo). Ahora bien, conviene sistematizar las diversas facetas y dimensiones del

centro en relación con el patrimonio, que podríamos establecer como una taxonomía de funciones posibles:

- El centro como espacio público
- El centro como contenedor físico y espacial
- El centro como lugar de la memoria
- El centro como archivo
- El centro como museo
- El centro como ámbito de la innovación pedagógica
- el centro como institución de producción de conocimiento histórico

*EL CENTRO COMO ESPACIO PÚBLICO

Nuestra concepción de la didáctica crítica como una actividad teórico-práctica que se realiza en la esfera pública dentro de las pugnas sociales por la hegemonía cultural, nos lleva a defender la red de centros de educación formal como una parte de la esfera pública, concepto que acuñara Habermas para señalar ese espacio que progresivamente se va haciendo independiente del Estado y adquiere la distancia y autonomía que permite el ejercicio deliberativo de una ciudadanía capaz de hacer un uso público de su pasado, su presente y su futuro. Precisamente insistimos en la idea, también habermasiana, de usos público de la historia, para mostrar la dimensión polémica y social de la enseñanza de esa materia. Decía el filósofo alemán, con motivo del debate germano de los años ochenta, que la historia era una cosa demasiado importante para dejarla sola en manos de los historiadores.

Desde luego, los centros educativos pueden reclamar su dimensión pública llevando la enseñanza de la historia más allá del cerrado escenario del aula convencional. Hacer del conocimiento histórico un bien público es, en cierta medida, desaularizarlo, mostrarlo a los demás en espacios abiertos que permitan la deliberación y el contraste. Es lo que se hace en nuestro centro con las muestras de documentos y problemas históricos en el patio del instituto o, con motivo de la semana cultural, en el salón de actos donde los alumnos exponen sus trabajos a la comunidad educativa y cualquier persona interesada.

*EL CENTRO COMO CONTENEDOR FÍSICO Y ESPACIAL

De lo anterior se deduce que el centro posee una arquitectura dirigida a cubrir unas necesidades y a facilitar sus funciones. Normalmente el espacio es un contenedor celular formado por pasillos y aulas incomunicadas. La

configuración de todo establecimiento educativo emana una cierta *pedagogía silenciosa*, que pesa enormemente y que constituye parte de las rutinas organizativas, pero también de los rasgos del patrimonio material. El patrimonio no sólo está formado por los bienes de la alta cultura; patrimonio físico es todo espacio heredado; no todo, por supuesto, ha de ser conservado, incluso alguno, aunque sea huella y memoria de un pasado no deseable, debe ser consciente y premeditadamente destruido.

En nuestro centro el patrimonio físico y espacial, que tuvo una fuerte connotación artística en el primer edificio, tras un largo periodo de incuria, se ha beneficiado en la actual sede una profunda cirugía reparadora, que ha mejorado y adaptado el centro a nuevas demandas educativas. En consonancia con el uso público de la historia y de otros principios mencionaremos luego, en los últimos veinte años se han generado nuevos espacios que permiten una nueva organización del trabajo pedagógico. Principalmente se han creado cuatro espacios nuevos y complementarios: la biblioteca, el gabinete de geohistoria y el patio central del instituto. Estos dispositivos espaciales marcan un nuevo territorio para la experimentación de una enseñanza más abierta, pública y participativa de la historia. Se ha generado, pues, patrimonio material nuevo, cuya conservación está directamente relacionada con su uso, con un uso que trate de alterar las rutinas más asentadas.

EL CENTRO COMO LUGAR DE MEMORIA

La dimensión físico-arquitectónica de un centro es parte del patrimonio material que permite una memoria de la cultura escolar. El centro, pues, como tal es un lugar (físico) de memoria de la historia de la educación. Tanto el edificio y sus compartimentos como el mobiliario y el utillaje pedagógico son portadores materiales de un pasado congelado y de unas ideas que superviven como huellas del pasado. Los rituales, celebraciones, el nombre y otros aspectos tienen su historia y son plasmaciones del pasado en el presente. Se diría que cada centro posee “su” cultura y desde luego un conjunto de experiencias escolares intransferibles, que constituyen parte muy sustanciosa del patrimonio inmaterial de la escuela.

Ciertamente, las posibilidades de hacer memoria acudiendo al patrimonio material e inmaterial son muy desiguales según el tipo de centro, pero constituyen una oportunidad de transformar la institución escolar en objeto y sujeto de su propia historia. En nuestro instituto el *Los deberes de la memoria* han representado un cierto ejercicio de reflexividad del sujeto-objeto de la memoria. Eventualmente, partiendo de una determinada problematización del presente, hemos traído al presente la historia del

instituto y para ello hemos acudido a su patrimonio material (depositado o no en el archivo del centro) y al patrimonio inmaterial a través de la historia oral en virtud de la cual hemos podido recoger los testimonios de generaciones de alumnado y profesorado. De esta forma hemos construido el pasado pero a la vez hemos creado nuevos archivos y nuevas fuentes con la memoria del mismo.

EL CENTRO COMO ARCHIVO

Nuestro instituto, dada su historia contiene un rico patrimonio archivístico y una excelente biblioteca. Ambos han sido objeto en los últimos años de una mejora notable, de manera que la tarea más sencilla de conservación y organización de la documentación, paso previo para su uso público, ha podido verificarse a través de la colaboración con varias instituciones.

En cuanto a la biblioteca, que posee más de 25.000 volúmenes, algunos procedentes de los siglos XVII y XVIII, dentro de los cuales se encuentran “joyas” bibliográficas y cartográficas, el primer remozamiento importante ha sido la construcción en los años noventa de un nuevo espacio de alta calidad ambiental, conforme a un ambicioso plan de trabajo que suponía dar a ese espacio una función central en las tareas de documentación y estimulación de la innovación curricular de todo el centro. Para ello ha sido preciso hacer, con un convenio suscrito con la Facultad de Documentación y Archivística de la Universidad de Salamanca, una sistemática catalogación de fondos y su correspondiente sistema de salvaguarda y préstamo de los mismos. De manera, que los recursos bibliográficos han sido puestos a disposición dentro de la idea de biblioteca como centro integrado de recursos (también digitales, audiovisuales, etc.), que funciona en red y cuyo fondos se pueden localizar en internet.

En cuanto al archivo histórico, su riqueza es enorme pues durante mucho tiempo (más de ochenta años) fue le único centro público de bachillerato de la provincia y reunía además la condición de ostentar la condición de instituto matriz de todos los privados, que depositaban en él sus documentos. Pese a ello durante mucho tiempo su estado de conservación ha sido lastimoso hasta que se empezaron a hacer, desde el Departamento de Historia, las primeras gestiones para su mejora y salvaguarda. Después de un informe previo elaborado por mí mismo, la administración educativa hizo un proyecto de recuperación de los fondos (tratamiento del papel, clasificación de la documentación, depósito en una sección del Archivo Provincial), que duró varios años y que finalmente terminó recientemente con la incorporación de sus fondos al Archivo Histórico Provincial. Entre

la opción de una conservación deficiente y no especializada en el propio dentro o la de la custodia en un archivo especializado, nos parece que en un archivo como el nuestro lo mejor es apostar por esta segunda posibilidad, entre otras cosas porque el patrimonio documental del centro ha de abrirse a la consulta de la ciudadanía y eso lo garantiza mucho mejor la residencia en una instancia oficial y especializada. Ello no obsta, como es el caso, para el mantenimiento de una relación especial con el archivo y con su correspondiente sección. En todo caso, el lugar, la forma de conservación y exhibición de los llamados institutos históricos es motivo de duda y debate al punto de que las soluciones han sido diversas: desde los centros que se han aferrado a su patrimonio como una propiedad inamovible a quines han tenido una visión más pública del asunto.

En estos años el centro se ha beneficiado de un nuevo archivo temático, que hasta entonces no se había considerado pertinente. Me refiero a la conservación y ordenación de un archivo pedagógico de los trabajos que los alumnos han venido realizando desde 2003 a 2011 sobre *Los deberes de la memoria*. Es un archivo modesto del Departamento de Historia (en su Gabinete de Geohistoria), que guarda estos trabajos en papel y en soporte digital, y que pretende no sólo conservar sino difundir esos trabajos entre las nuevas generaciones de alumnos e ir colgándolos en páginas web dedicadas a la innovación pedagógica.

EL CENTRO COMO MUSEO

La faceta de custodia y exhibición del patrimonio histórico del centro y de los trabajos pedagógicos de los alumnos se cultiva de diversas material. Por un lado, existen, como en todos los institutos históricos, los restos de los antiguos gabinetes de Ciencias Naturales donde hay notables supervivencias de un pasado muy rico. En nuestro caso, la piezas de este museo se encuentran fijasen un lugar y cumplen una función vicaria y tradicional de este tipo de museos. En otros casos, parte del viejo patrimonio tiene más bien un papel ornamental: en los pasillos del centro parecen armarios con antiguos artefactos de física, de escritura, mecanografía, de música, etc. En el Departamento de Historia existe una excelente colección de masas, que está por restaurar y conservar adecuadamente , y que sólo ocasionalmente ha sido motivo de exposición pública.

Los deberes de la memoria han dado lugar a la creación de un Gabinete de Geohistoria, que no es precisamente un gabinete al estilo de los del siglo XIX, pero que recoge la idea inicial de hacer un espacio donde se aprenda tomando como base el material disponible. Por lo demás, este programa

educativo (y algunos otros también) ha generado exposiciones temporales (segundo trimestre) de diversa temática que todos los años se montan en el patio central del instituto. Son las exposiciones que se hacen dentro de la semana cultural del centro y que abordan, con la colaboración del alumnado, los problemas relevantes que se hayan convertido en tema del año. Se trata de paneles acompañados de un audiovisual y es exposición abierta al público.

Estas exposiciones y otras actividades son, a su vez, proveedoras de material en forma de paneles para la confección de exposiciones permanentes, como, por ejemplo, la que se hace en los pasillos explicando la historia del propio centro.

EL CENTRO COMO LUGAR DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

En realidad, como tratamos de explicar, el uso del patrimonio aparece estrechamente vinculado a los programas de innovación curricular. En el caso de la biblioteca, su función no es exclusivamente la de sala de lectura, y lugar de ordenar el acceso y préstamo de libros. La Biblioteca se ha pretendido convertir en plataforma de documentación y en lugar de mejora de los aprendizajes mediante programas de atención social y pedagógica especializada a los alumnos con dificultades. Además proporciona un espacio muy adecuado para actividades de trabajo en grupo e investigación. De ahí que la biblioteca, como espacio y oferta documental, haya sido uno de los pilares del programa *Los deberes de la memoria*.

Este programa ha sido eje de la innovación pedagógica en los últimos diez años. Con él se pretende, a partir de una iniciativa previa del Departamento de historia, convertir el estudio de algunos problemas sociales relevantes, previamente seleccionados, en motivo de estudio, reflexión y exposición pública. Para ello es preciso dar el máximo uso a los espacios creado ex profeso, pero también, a menudo, convertir el propio patrimonio del centro en fuente para el estudio del tema seleccionado. Al final de estas charlas nos extenderemos en la explicación pormenorizada de *Memoria de la educación y educación de la memoria*, que desarrollamos a lo largo de dos años

*EL CENTRO COMO INSTITUCIÓN DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO

A menudo se ignora que en un centro educativo no sólo se puede aprender historia, sino que también se puede “hacer” historia. El mismo aprendizaje es un acto de producción de conocimiento histórico, si, como es el caso, los

trabajos de los alumnos abordan un tema del pasado, pero de manera más específica se puede convertir al propio centro en objeto y sujeto de su propia historia. Esa tarea de reflexividad la hicimos durante dos años dentro del programa *Los deberes de la memoria* dedicado a *Memoria de la educación y educación de la memoria*. Aquí las fuentes documentales del archivo del centro son fundamentales en cuanto patrimonio material, pero lo son también las experiencias escolares que se guarda en la memoria de su patrimonio inmaterial. Éstas, como se dijo, se captan a través de la historia oral de los testigos-protagonistas del pasado. Y así los actuales agentes de la educación del presente del centro (profesores y alumnos) interrogan y son interrogados para construir narraciones verosímiles sobre la historia de una institución escolar.

En estos ocho años de experiencias hemos publicado dos trabajos sobre la historia del instituto. Uno con el título de *El IES Fray Luis de León, un instituto con mucha historia* (Cuesta, 2008), y otro *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)* (Cuesta y Molpeceres 2010). El primero más basado en fuentes documentales del patrimonio material, fue en realidad un catálogo ampliado de una de las exposiciones, y el segundo, en cambio, fue una investigación más exhaustiva que se pergeñó, en parte, a base de las entrevistas realizadas por los propios alumnos a cohortes generacionales anteriores.

En fin, la descripción de todas estas facetas y funciones del centro como espacio susceptible de hacer un determinado uso público y no monumentalista o fetichista del patrimonio no pretenden ser normativas. Se enmarcan en un abanico de posibilidades del aquí y ahora en el que yo vivo. En todo caso, que su valor estriba en indicar que la historia crítica puede encontrar razones y espacios donde actuar. No obstante, en la siguiente charla, pasaremos revista a cómo ha sido el proceso de museización del patrimonio escolar en España y cómo y por qué ha experimentado una eclosión en los últimos años como parte de un viraje muy brusco en la historiografía y otros saberes hacia lo cultural y 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. (Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado), 7.
- (2009). El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*. 6. SEDHE.
- 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.
- 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.
- 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 historicoeducatiu a Espanya en l'actualitat. *Educació i Història*, 17, 261-270.
- PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN (2008-2011). *Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través del patrimonio cultural (1837-1936)*. Resultados disponibles en <http://161.111.45.88.8080/institutos/principal/el-proyecto-1>
- RUIZ BERRIO, J. (Ed.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 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 prensa).