

EL MUVHE Y EL CEME COMO PRE-TEXTO: REFLEXIONES SOBRE LA PROTECCIÓN, CONSERVACIÓN, ESTUDIO Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO¹

Antonio VIÑAO
Universidad de Murcia

El Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) fue abierto al público el 24 de febrero de 2010 y el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia fue creado el 2 de abril de 2009, casi un año antes. Sin embargo, la gestación del primero, iniciada en el 2005, precedió en unos tres años a la del segundo. Digamos que fue más laboriosa y dilatada. En esta comunicación se informa, primero, sobre algunos aspectos relacionados con sus orígenes, estructura y funcionamiento. Seguidamente se exponen algunos de los rasgos de índole general que comparten con otros establecimientos creados con objetivos similares, así como aquellos que les son propios o les confieren una identidad particular. Tomando como pretexto la experiencia de estas dos instituciones se ofrecen, por último, una serie de reflexiones prácticas, metodológicas y teóricas sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo.

Del MUVHE al CEME: génesis y evolución de una aventura museística, académica y científica

El 24 de febrero de 2010 se anunciaba, a través de la lista informativa de la SEDHE, que ya estaba accesible, vía internet, el *Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE)* de la Universidad de Murcia. Esta apertura al público, por emplear un término propio de los museos tradicionales, tenía lugar tras casi cinco años de trabajo y dedicación de unos pocos profesores de dicha universidad —seis en principio, ocho después— pertenecientes a las Áreas de Teoría e Historia de la Educación, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Matemáticas.

1 Esta acción está financiada por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, dentro del proyecto de investigación nº 11903/PHCS/09, sobre «El patrimonio histórico-educativo de la Región de Murcia. La memoria de los docentes».

Visto dicho “acontecimiento” desde la perspectiva actual, desde el presente, parece claro, al menos para los que estábamos detrás de dicha aventura —pues de una aventura se trataba—, que la creación del MUVHE fue un ejemplo más de conversión de la necesidad en virtud. Decidimos crear un museo virtual porque carecíamos de un espacio físico para crear un museo tradicional. En otras palabras, si hubiéramos dispuesto del local que varios años más tarde nos cedió la Facultad de Educación para instalar el CEME, el MUVHE hubiera nacido, en todo caso, como un apéndice del mismo. Su estructura y características serían diferentes. No fue así, y hoy pienso que es bueno que, con independencia de la conexión y complementariedad que exista entre ellas, cada una de dichas instituciones mantuviera y mantenga su autonomía y rasgos propios.

Contemplado desde el presente, el MUVHE es también un claro ejemplo de que se hace camino al andar. Su gestación, como se ha dicho, fue muy dilatada: desde que dimos los primeros pasos hasta que se abrió al público transcurrieron unos cinco años. Ello fue así:

- Porque éramos pocos los profesores implicados en relación con la tarea a llevar a cabo.
- Por la trabas y dificultades burocráticas e informáticas que planteaba algo novedoso.
- Porque nuestra tarea como docentes nos dejaba escaso tiempo y energías para una actividad de ese tipo —una actividad, todo hay que decirlo, no tenida en cuenta al evaluar la docencia o la investigación—.

Además, ignorábamos o teníamos muchas dudas acerca de qué era exactamente lo que queríamos. Pretendíamos crear un museo virtual de historia de la educación, eso es evidente, pero no teníamos claro —al menos ese era mi caso— cómo hacerlo, cuáles eran sus objetivos —¿investigación, docencia, museísmo puro y simple, ...?—, qué posibilidades tenía un museo de esta índole y, en definitiva, hacia dónde íbamos.

Se hace camino al andar y se hace con los pertrechos que se tienen y con el grupo o personas dispuestas, si uno no va solo, a compartir el viaje. Quiero decir con ello que el MUVHE, como todo o casi todo en la vida, es el producto que corresponde, por ahora, a los campos de investigación y docencia e intereses y disponibilidad de quienes nos decidimos a darle forma y crearlo. Eso explica que las salas, con sus “itinerarios”, sean las que son —“Espacios y Edificios Escolares”, “Mobiliario y Enseres”, “Material Científico y Pedagógico”, y “Biblioteca” (catálogos y libros de texto)², y que las exposiciones sean, también por el momento, las que son “Los ábacos escolares” y “Félix Martí Alpera

2 El fondo de catálogos —unos 135— cubre desde 1866 hasta fechas actuales. El MUVHE-CEME cuenta, además con unos 850 cuadernos escolares fechados entre 1877 y 2011 y unos 500 libros de texto.

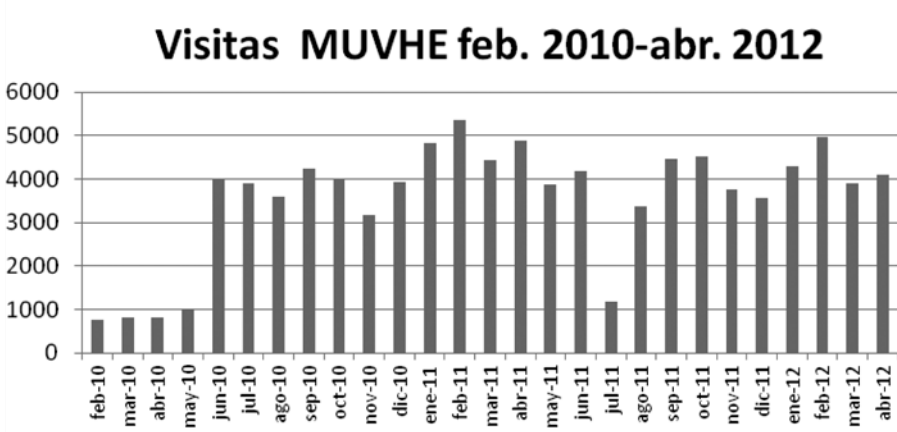
(1875-1946)”. Conociendo los intereses profesionales e investigadores de cada uno de los colaboradores del MUVHE, no es difícil saber quién o quiénes están detrás de cada una de dichas salas o exposiciones. No podía ser de otro modo. De ahí que las incorporaciones posteriores al mismo, como seguirá sucediendo en el futuro, hayan abierto o planteado nuevas posibilidades y configuraciones en su estructura y funcionamiento.

La «filosofía» que subyace tras dicha estructura y funcionamiento ha ido variando conforme se gestaba el proyecto y, sobre todo, una vez que el MUVHE quedó abierto y accesible. Un apreciado colega, buen conocedor de estos temas, me dijo en un aparte, tras la presentación provisional del MUVHE que hicimos en el coloquio de la SEDHE que tuvo lugar en el 2007 en Guadalupe, que el MUVHE correspondía o debía más a la cultura gutenberiana y escrita que a la visual-electrónica. En aquel momento solo habíamos elaborado un cierto número de fichas de catalogación. No habíamos ido más allá. Sólo disponíamos de un incipiente banco de datos. Además, era cierto que en dichas fichas el elemento escrito predominaba sobre el visual y que, con independencia de la más o menos valiosa labor científica y de catalogación realizada, no nos habíamos planteado todavía, quizás por falta de tiempo y de experiencia, otras opciones. La situación varió sensiblemente —al menos eso me parece— cuando se creó una nueva sala de exposiciones y, sobre todo, cuando, tras la apertura del MUVHE se crearon lo que denominamos «itinerarios».³ Los itinerarios, en efecto, daban unidad y coherencia, textual y visual, a las fichas de una determinada sala. Creaban un orden y un sentido allí donde antes reinaba la simple acumulación de imágenes y textos. Y las exposiciones permitían el predominio de lo visual sobre lo textual dentro, asimismo, de una estructura lineal y narrativa. En ambos casos, el uso didáctico, en las clases, nos ha convencido de la utilidad del MUVHE más allá del valor científico y museístico que pueda tener. La tarea de elaborar fichas de catalogación siguió realizándose, pero con vistas a su inserción en itinerarios que implicaran una-historia-que-contar. Asimismo, las creaciones futuras de nuevas salas —por ejemplo, sobre cuadernos escolares o el material froebeliano— llevará consigo la de sus

3 Los doce itinerarios existentes actualmente se refieren a «La enseñanza mutua (finales del siglo XVIII-1ª mitad del siglo XIX)» y «Orígenes de la educación infantil» en la Sala de Espacios y Edificios Escolares, «El pupitre escolar (1881-1958)» y «Mobiliario del profesorado (1881-1958)» en la de Mobiliario y Enseres, «El material científico de Física y Química en los institutos durante el siglo XIX», «El material científico para la enseñanza de las ciencias naturales en los institutos», «La enseñanza de las ciencias en los institutos; las experiencias de cátedra» y «El material científico construido por profesores y alumnos en las clases» en la sala de Material Científico y Pedagógico, y «Los catálogos de material de enseñanza», «La colección de libros de la naturaleza», «Lecturas científicas escolares: algunas valoraciones sobre los libros de la naturaleza» y «Los autores de los libros de la naturaleza» en la sala de Biblioteca.

correspondientes itinerarios. Por otra parte, las exposiciones materiales que en el futuro se hagan tienen que constar de una versión virtual que pueda incorporarse al MUVHE.

El MUVHE, por otra parte, tiene una difusión nacional e internacional con un número de visitas mensual que, desde junio de 2010, oscila entre las 3.100 y las 5.300 visitas (35.050 de febrero de 2010 a febrero de 2011 y 47.925 de marzo de 2011 a febrero de 2012). Las 418 personas registradas, en mayo de 2012, pertenecen a 17 países: Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Chile, Costa Rica, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, Italia, México, Portugal, Reino Unido y Rusia.



El *Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME)* fue creado el 3 de abril de 2009 por acuerdo de la Junta de Gobierno de la Universidad de Murcia. Su creación hubiera sido inviable sin el apoyo del equipo decanal, y en su composición, aunque predominen cuantitativamente los profesores del departamento de Teoría e Historia de la Educación, hay representantes de la mayor parte de los departamentos de la facultad de Educación. Es una institución claramente interdepartamental, y así se quiso que fuera. Su existencia fue resultado de la confluencia en el tiempo de las necesidades de la facultad con las de un grupo de profesores de la misma. Para la facultad, una institución de este tipo podía servir para revitalizar, revalorizándolo y dándole utilidad, el fondo antiguo de material científico y didáctico que poseía. Para dichos profesores —que ya contaban tras ellos con una no desdeñable trayectoria profesional con tesis doctorales, proyectos de investigación y publicaciones en el ámbito de la historia de las disciplinas y de la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas—, el CEME abría nuevos campos de trabajo en relación con dichos temas, tanto desde la investigación como desde la docencia. Asimismo, les permitía

disponer de un espacio físico donde materializar las tareas de catalogación, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo, y desde el que ponerse en contacto institucionalmente con otros centros docentes y museos pedagógicos o centros de memoria escolar. Constituía, en definitiva, una nueva plataforma en la que apoyar y asentar sus futuros trabajos. Una plataforma a la que había que dar cuerpo y consolidar, pues nacía en un contexto caracterizado, entre otras cosas, por un cierto recelo o desconfianza ocasionados por el desconocimiento que existía, entre algunos profesores o autoridades académicas, de lo que podía aportar un establecimiento de este tipo. Es posible que en la creación del CEME tuviera más repercusión y relevancia el trabajo que veníamos haciendo un grupo de profesores, en los que sí podía confiarse, que la idea en sí misma.

Tres años más tarde, y pese a todos los problemas financieros, burocráticos y de personal, típicos de esta clase de organismos, puede decirse que el CEME ha sido aceptado e integrado en la vida académica de la facultad, aunque en este aspecto queden todavía muchas cosas por hacer. Más complicada y difícil ha sido la apertura del CEME a los centros docentes y al alumnado y profesorado de otros niveles educativos. Las relaciones establecidas con algunos centros —por ejemplo, con la antigua Escuela Aneja que ha donado al CEME su fondo antiguo de material didáctico y libros de texto— y profesores —por ejemplo, con los que protagonizaron los movimientos de renovación pedagógica en la región de Murcia en los años 60, 70 y 80— no son sino una mínima parte de lo que podría hacerse en este ámbito si se dispusiera de colaboradores que pudieran responsabilizarse de la organización de visitas de alumnos y profesores.

Algunos rasgos del MUVHE y del CEME comunes con otros establecimientos similares

Tanto el MUVHE como el CEME se han gestado, y han sido creados, en los años de expansión y auge en España de las sociedades y grupos específicamente dedicados a la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo, la memoria escolar y la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas, de la financiación nacional o autonómica de proyectos de investigación, de la celebración de seminarios, congresos y exposiciones sobre el tema, y de la creación o expansión de museos pedagógicos y centros sobre la memoria educativa.⁴ En esto, pues, no se ha

4 AA. VV.: *Etnohistoria de la escuela*, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003; AA. VV.: *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008; ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *La cultura material de la escuela. En el Centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero, Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007; MORENO MARTÍNEZ, P. L.: «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: renovación

hecho más que aprovechar la ola, como diría un buen surfista, subiéndose a ella; es decir, seguir la orientación predominante en la historiografía de la educación española de los últimos años con todas sus fortalezas y debilidades.

Dentro de la tipología de museos y centros dedicados a la conservación y estudio del patrimonio educativo, definida en su día por Ruiz Berrio,⁵ el MUVHE y el CEME, en su doble vía virtual y material, se insertan en los llamados Museos/laboratorios de Historia de la Educación y, dentro de ellos, en los de naturaleza universitaria. Es decir, entre aquellos que, además de llevar a cabo las tareas propias de este tipo de instituciones, promueven y tienen como finalidad primordial la realización de investigaciones histórico-educativas.

Esta naturaleza universitaria, o sea no autonómica, provincial o local y no privada, ha condicionado, como es lógico, su financiación. El CEME carece de presupuesto propio. Su financiación ha sido posible gracias a la inclusión en los presupuestos de la facultad de una partida específica, a la dedicación al MUVHE y al CEME de parte del presupuesto departamental de algunos profesores y, sobre todo, a la concesión de proyectos de investigación relacionados con la conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo. Dos de estos proyectos — «La cultura material de las instituciones educativas en la España del siglo XX: arquitectura, mobiliario y enseres y material científico-pedagógico» (2004-2007) y «El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XX)» (2007-2010) fueron financiados, respectivamente, por los ministerios de Ciencia y Tecnología y de Ciencia e Investigación—, y el tercero —«El patrimonio histórico-educativo en la Región de Murcia. La memoria de los docentes» (2010-2013)— por la Fundación Séneca (Agencia de Ciencia e Investigación de la Región de Murcia). Sin ellos, justo es reconocerlo, no existirían ni el MUVHE ni el CEME.

Otros dos rasgos que comparten ambas instituciones con otras similares, son la inexistencia de personal cualificado y administrativo estable, siquiera a tiempo parcial, y la alta dosis de voluntarismo con que funcionan. Las

historiográfica, patrimonio y educación». En Berruezo Albéniz, R. (coord.): *El largo camino hacia la educación inclusiva. Aportaciones desde la Historia de la Educación*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 141-151; RUIZ BERRIO, J. (ed.): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010; VIÑAO, A.: «Memoria, patrimonio y educación», *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 2010, pp. 17-42.

5 RUIZ BERRIO, J.: «Museos, exposiciones y escuelas». En *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos*, Madrid, Facultad de Educación de la Universidad Complutense, 1996, pp. 5-14, y «Pasado, presente y porvenir de los museos de educación». En Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. M^a (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 43-65.

relaciones o conexiones establecidas con asociaciones, institutos o centros de esta índole (SEPHE, Instituto MANES, CEINCE, MUPEGA, etc.) compensan, en parte, estas carencias.

Rasgos peculiares

Quizás el rasgo más característico, tanto del MUVHE como del CEME, dentro de la categoría de los museos-laboratorio universitarios de historia de la educación, sea el hecho de que estén integrados por profesores de diversos departamentos y áreas. En este punto, hay que destacar la colaboración, sobre todo, entre el área de Teoría e Historia de la Educación y las áreas de varias didácticas específicas: Ciencias Experimentales, Matemáticas y Ciencias Sociales. Dicha colaboración no surgió, como es lógico, de improviso, sino que fue el resultado de la realización de diversas tesis e investigaciones en el campo de la historia de las disciplinas escolares en la España de los siglos XIX y XX. Como decía en otro trabajo anterior,⁶ desde 1992 hasta el presente se han realizado en la facultad de Educación de la Universidad de Murcia tesis e investigaciones sobre la historia de la enseñanza de la geografía, la aritmética, las ciencias naturales, la física, la química, el dibujo y la historia, así como sobre los libros de lectura en la enseñanza de adultos. Actualmente se llevan a cabo, asimismo, tesis doctorales sobre la historia de la enseñanza de la botánica, el dibujo técnico y la física, así como sobre la producción, comercialización y usos del material froebeliano. Los niveles o modalidades de enseñanza estudiados son, sobre todo, la educación primaria y la secundaria, junto con la formación del magisterio primario y la educación de personas adultas, aunque recientemente los intereses abarcan también la educación infantil, la formación profesional y la enseñanza universitaria.

La historia de las disciplinas escolares ha generado, por sí misma, una serie de estudios sobre profesores concretos (Félix Martí Alpera, Margarita Comas, José Loustau, Aurelio Rodríguez Charentón y José M^a Eyaralar, entre otros), así como sobre los libros de texto y el material didáctico utilizado y, en relación con ello, las metodologías de enseñanza empleadas. Si a todo ello se unen los estudios llevados a cabo en las dos últimas décadas por miembros del MUVHE o el CEME sobre la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas —en especial sobre el espacio, el mobiliario y el menaje escolares, el material froebeliano, las historias de vida, los relatos autobiográficos y el material científico— queda clara la naturaleza universitaria de ambos organismos y, como consecuencia de ello, que las actividades relacionadas con la investigación y el estudio del patrimonio histórico-educativo y la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas resaltan más que las orientadas hacia el museísmo pedagógico o la

6 VIÑAO, A.: «Historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*, 25, 2006, pp. 243-269 (referencia en pp. 260-263).

conservación de dicho patrimonio, aunque se trate de aspectos inseparables y unas actividades conlleven y exijan la realización de otras.

Sobre las peculiaridades relativas a la gestación y puesta en marcha del MUVHE y del CEME algunas cosas han sido ya dichas. Queda solo añadir unas palabras sobre la complementariedad y conexión entre ambas instituciones. Como se dijo, la separación institucional entre el MUVHE y el CEME —todos los miembros del MUVHE lo son del CEME pero no a la inversa— permite una mayor flexibilidad en su funcionamiento. Se trata de organismos diferenciados y, según las actividades, las circunstancias y el momento, se puede recurrir a uno u otro, o a ambos distribuyendo tareas y compromisos. Por otra parte, la naturaleza virtual del MUVHE supone unos límites de los que carece el CEME como espacio de encuentro, de conservación física de objetos y de realización de actividades tales como prácticas de alumnos, grabaciones individuales o en grupo de historias de vida profesional, visitas o exposiciones, por poner algunos ejemplos.

La estabilidad relativa alcanzada por la MUVHE y el CEME, su asentamiento e integración en la vida universitaria —en especial en la de la facultad de Educación—, dependerán en el futuro de su financiación, de su capacidad de apertura a los centros docentes —alumnos y profesores— de todos los niveles y modalidades de enseñanza y, sobre todo, de las personas comprometidas en su funcionamiento. Recientes disposiciones relativas a la financiación de las universidades y la docencia del profesorado, no auguran un futuro prometedor. Más bien al contrario. Posiblemente haya que seguir haciendo de la necesidad virtud. Es decir, utilizar la imaginación para solventar las dificultades previsibles y —algo esencial— no marcarse objetivos irrealizables, ir paso a paso, gradualmente, aprovechar los resquicios y posibilidades que surjan, y no frustrarse porque haya una mayor o menor distancia entre la realidad y el ideal que se tiene en la mente. Poco o mucho, siempre es posible hacer algo.

Algunas reflexiones generales sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo

Como se dice en el título de esta comunicación, las anteriores referencias al MUVHE y al CEME —necesarias para comprender su génesis, funcionamiento y problemas— son un pre-texto para plantear una serie de cuestiones, de índole general, sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo. Las reflexiones que siguen son, por supuesto, personales y se han generado en algún momento, a lo largo de estos últimos años, conforme iban tomando forma y cuerpo el MUVHE y el CEME, o conforme leía trabajos o evaluaba proyectos de colegas sobre el patrimonio educativo, la museología educativa o la memoria escolar, o, cómo no, mientras redactaba artículos, textos o proyectos de investigación sobre estos temas.

La primera reflexión, de índole general y ya abordada en otros trabajos anteriores, versa sobre la *naturaleza de nuestra actividad como historiadores del patrimonio educativo*. Es obvio que, salvo algún caso excepcional, no somos coleccionistas, aunque tengamos algo de ello cuando nos preocupamos por disponer de colecciones de objetos o historias de vida lo más completas y significativas posible. Tampoco somos, por lo general, museólogos o archivistas, aunque, en este caso, tengamos bastante de ello siquiera como valor forzosamente añadido. No en balde una de nuestras funciones, —necesaria para el estudio del patrimonio educativo—, es la de protegerlo y preservarlo preocupándonos por su protección y conservación allí donde se encuentre. Lo que, dicho sea de paso, plantea la necesidad de entrar en contacto con los centros docentes, hacerles tomar conciencia del valor histórico-cultural de su patrimonio institucional, ponernos a su servicio para asesorar y colaborar en esta materia, dentro de nuestras posibilidades y en el marco de un plan general de conservación de dicho patrimonio, y promover experiencias de utilización por los centros docentes del patrimonio propio como recurso pedagógico. Un aspecto, este último, en el que remito a lo dicho por Raimundo Cuesta en relación con el centro educativo como lugar de memoria, espacio público, «tesoro» patrimonial, contenedor físico y espacial, archivo, museo, lugar de innovación pedagógica e institución de producción de conocimiento histórico.⁷ Y en el que me limito a señalar que el tema de las relaciones de los museos pedagógicos y centros de memoria educativa con los centros docentes, en la línea indicada, constituye una de nuestras asignaturas pendientes, no por falta de ideas, sin duda, sino de tiempo y de recursos.

Somos historiadores y, como tales, nuestra tarea fundamental en relación con el patrimonio educativo —aquella tareas en función de la cual tenemos algo de coleccionistas, archiveros y museólogos— es la de su estudio. Como recientemente ha observado Raimundo Cuesta, los «historiadores del patrimonio» constituimos «un naciente subespecialización dentro de la historia de la educación».⁸ Pero dicho estudio requiere como tareas previas, entre otras cosas, la catalogación y elaboración de bases de datos compartidas como, por poner dos ejemplos, la del Instituto MANES y la

7 CUESTA, R.: *El patrimonio como recurso pedagógico*, Ponencia presentada en el II Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria, Buenos Aires, 11 de agosto de 2011, pp. 20-27. Accesible en http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Patrimonio%20recursos.pdf (consulta efectuada el 24 de mayo de 2012).

8 CUESTA, R.: *Memoria, cultura escolar y museización en España. Del Museo Pedagógico Nacional a la actual eclosión y proliferación de centros de memoria educativa*. Ponencia presentada en el II Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria, Buenos Aires, 11 de agosto de 2011, p. 19. Accesible en http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Memo.%20cultura.%20museizacio%CC%81n.pdf (consulta efectuada el 24 de mayo de 2012).

del proyecto FISQED en relación, respectivamente, con los libros de texto y los cuadernos escolares. Todo eso requiere dedicación, tiempo y entrar en un campo, el de la catalogación y construcción de bases de datos, que pueden hacernos olvidar nuestra identidad más profunda y propia como historiadores. O bien, que dediquemos tanto tiempo y energía a dichas tareas que dejemos a un lado aquella que constituye nuestro objetivo último.

Como historiadores, además, junto al estudio del *patrimonio educativo*, como una función incorporada al mismo, nos incumbe la tarea de su *difusión*. Por varias razones. Desde una perspectiva general, porque la investigación histórica —la producción de historia— no puede quedarse en algo restringido a un mundo cerrado de unos pocos especialistas en el tema que, en el mejor de los casos, sólo se leen entre sí. El historiador, como tal, tiene una función social. Podrá ser entendida de un modo u otro —así ha sido, es y seguirá siendo—, pero es esa función, y su correlativa presencia en el espacio público, la que justifica su existencia. Lo cual implica ir más allá del limitado círculo profesional. Y, desde una perspectiva centrada en el patrimonio educativo, porque se trata de un patrimonio social. Público o privado, pero siempre social. Es decir, que atañe y se refiere a cuestiones o aspectos sociales y, por tanto, a la sociedad en su conjunto. Y ello por la simple razón de que los procesos formativos y educativos son procesos sociales que hoy además, desde un punto de vista formal o escolar, afectan a toda la población infantil, adolescente y juvenil.

El modo más específico —no el único— de llevar a cabo esa labor de difusión es, paradójicamente, una actividad escasamente valorada desde el punto de vista académico-científico, si se tienen en cuenta el tiempo y la dedicación que supone y lo que aporta, desde una perspectiva cultural, a la valoración social del patrimonio histórico-educativo. Me refiero a las exposiciones. Creo que no hemos reflexionado lo suficiente —al menos ese es mi caso— sobre el papel y función de las mismas. Una exposición que merezca tal nombre, como bien saben quienes han sido comisarios responsables de alguna de ellas, exige una reflexión previa sobre lo que se quiere mostrar, sobre el enfoque o mirada que quiere ofrecerse y, desde luego, una labor de indagación y reconstrucción histórica que va mucho más allá de la mera exhibición de unos determinados objetos, documentos o ilustraciones y de los aspectos técnico-materiales de la exposición. En otras palabras, tras una exposición hay un relato y un meta-relato. Algo que contar y un modo de contarlo. Exactamente igual, solo que mediante otros medios, que en la reflexión y producción histórico-científica.

Aclarado lo anterior, es cuando se está en condiciones de afirmar que, frente a los peligros del fetichismo, el anticuariado y el coleccionismo que supone la mera acumulación de objetos y restos de la cultura material e

inmaterial en el ámbito educativo —o en cualquier otro—, frente a la utopía irrealizable de la totalidad, a la que podemos vernos empujados —y por la que quizás hayamos sido arrastrados en alguna ocasión—, la mejor cura, el mejor remedio, es la inserción de dichos restos en estructuras narrativas, relatos y contextos interpretativos acerca o en relación con el mundo escolar. Es decir, contextualizar, interpretar, narrar macro, medio o micro historias con sentido porque poseen un comienzo, un desarrollo o trama y un final, o varios comienzos, desarrollos y finales. El que ello requiera una labor taxonómica, clasificadora y tipológica no debe en sí mismo preocuparnos. Como dejaron claro Georges Perec y Jack Goody, en dos libros sólo aparentemente distantes, clasificar, ordenar o catalogar son labores que no pueden llevarse a cabo sin reflexionar, sin crear categorías, sin comparar, sin buscar semejanzas o diferencias; en definitiva, sin observar, analizar y pensar.⁹

La segunda reflexión se refiere a un campo que, en general, no ha sido objeto de la atención que merece en los estudios sobre la historia del patrimonio educativo. Por supuesto, una parte de dicho patrimonio se genera y produce en el interior de las instituciones educativas —por ejemplo, las fotografías escolares o muchos trabajos manuales—. En la mayor parte de los casos, sin embargo, lo que se produce en el ámbito escolar viene a añadirse a objetos que proceden del exterior. Tal sería el caso, por poner dos ejemplos, de los cuadernos o del mobiliario escolar. Así como en el desarrollo de la manualística escolar se han ido generando, de modo progresivo, estudios sobre las editoriales y la comercialización de los libros de texto —producción, elección, adquisición— y, en menor medida, su uso o usos posteriores en el aula o fuera del ámbito escolar, asimismo, en el campo de la cultura material de las instituciones educativas se está poniendo cada vez más la atención en *el diseño, producción, comercialización y adquisición de los distintos objetos, así como en sus usos posteriores*.¹⁰ Esto nos acerca a los historiadores de la economía y del patrimonio industrial, a sus fuentes, enfoques y métodos. Asimismo, revaloriza, como fuentes primarias los catálogos de material escolar —un aspecto abordado por las comunicaciones presentadas en estas jornadas por Pedro Luis Moreno Martínez, Ana Sebastián Vicente y María José Martínez Ruiz-Funes—, los anuncios publicitarios, los contratos y

9 PEREC, G.: *Pensar/clasificar*, Barcelona, Gedisa, 1986; GOODY, J.: *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal, 1977.

10 HAMILTON, D.: «Patents: a Neglected Source in the History of Education». *History of Education*, 38 (2), 2009, pp. 303-310; HERMAN, F.; VAN GORP, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M.: «The School Desk: from Concept to Object», *History of Education*, 40 (1), 2011, pp. 97-117; MEDA, J.: «'Mezzi di educazione di massa'. Nove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo», *History of Education & Children Literature*, VI (1), 2011, pp. 253-279.

concursos de adquisición de material, los registros de patentes, los archivos empresariales y todo aquello que nos acerque a los procesos de diseño, producción, comercialización y adquisición de los objetos que consideramos parte del patrimonio histórico-educativo.

La tercera y última reflexión, de entre las que venimos haciéndonos desde que, hace ya unos diez años, comenzamos a interesarnos por el estudio de dicho patrimonio,¹¹ versa sobre la *naturaleza o carácter de los museos o centros de memoria educativa* que se han ido creando en España en los últimos años en unos casos por iniciativa o con el apoyo de los poderes públicos regionales o locales; en otros, por iniciativas privadas ligadas, por lo general, a locales escolares abandonados, centros docentes o instituciones de formación del profesorado; o en otros, por último, a instituciones universitarias. Esta reflexión, aunque ha venido aflorando de modo más o menos periódico a lo largo de los últimos años, está motivada por la reciente lectura del *Modesto manifiesto por los museos* del novelista y premio Nobel turco Orhan Pamuk.

En este «manifiesto» Pamuk, sin menospreciar los «turistizados» museos monumentales, por lo general de índole estatal o nacional, reivindica los museos «modestos», «pequeños» y «baratos», a escala humana. Aquellos que nos hablan de «las historias cotidianas y ordinarias de los individuos [...] más ricas, más humanas, y mucho más gozosas que las historias de culturas colosales». Aquellos que nos cuentan «historias a escala humana», que recrean «el pasado de seres humanos singulares», en los que «los objetos no son arrancados de raíz de sus entornos y de sus calles, sino situados con cuidado e ingenio en su propio hogar natural». Museos, en definitiva, «que conviertan los barrios y las calles, y las casas y las tiendas de alrededor, en elementos que formen parte de la exposición».

¿Qué podemos tomar o aprender de esta concepción museística a escala humana?

- Primero, que, con independencia de los estudios interpretativos macro, medio o micro que como historiadores llevemos a cabo, a partir del patrimonio educativo material e inmaterial, en relación con la historia socio-cultural de la institución escolar, o sobre los procesos formativos en general, nuestros museos o centros de memoria tienen que tener un relato o narrativa que ofrecer: un origen y un desarrollo propio que explica su naturaleza y características dentro de este tipo de instituciones.

- Segundo, que además dichos museos y centros tienen que ofrecer his-

11 Otras cuestiones sobre las que reflexionar serían, por ejemplo, la de las relaciones entre memoria, historia y patrimonio y, desde una perspectiva diferente, la de la profesionalización de quienes trabajan o colaboran en los museos pedagógicos y centros de memoria educativa.

torias singulares en las que el elemento personal desempeñe un papel clave. Se trata, por supuesto, de centrar el relato —o sea, la disposición de lo mostrado— en personas concretas, relevantes o, hasta ese momento, anónimas, incluso ficticias, noveladas. También, de disponer los objetos de tal modo que tras ellos veamos a quien los diseñó, construyó, adquirió o usó. Si los objetos tienen su historia, esta historia remite siempre a personas concretas. Y cuando remite a otros objetos, estos, en último término, nos reenvían a alguien. Eso es mostrar el lado humano de las cosas.

· Tercero, que entre nuestras tareas no está la de acumular en un lugar determinado el mayor número de objetos o grabaciones posible —aunque en ocasiones la protección, estudio y salvaguarda del patrimonio lo exijan—, sino hacer que se conserven y produzcan «in situ», allí donde tienen su sentido propio. Es decir, promover en los centros e instituciones docentes una mentalidad «patrimonial» que considere su patrimonio como un recurso pedagógico y un modo de abrirse, con fines formativos, al entorno.