

HISTORIA Y MUSEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. DESPEGUE Y RECONVERSIÓN DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS

Museology of Education. History of educational museums

Julio RUIZ BERRIO
Universidad Complutense de Madrid

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006
Bibliid. [0212-0267 (2006) 25; 271-290]

RESUMEN: El autor pretende analizar la irrupción de la *Museología de la Educación* en Historia de la Educación como una de las líneas de investigación más novedosas e interesantes en los últimos veinte años. Se parte de la base de que se ha efectuado un cambio radical en los museos pedagógicos en España, cambio comprobable por su nuevo enfoque, nuevos planteamientos, nuevas estructuras, nuevos expertos, nuevas actividades, nuevo papel de los visitantes, nueva construcción de un espacio cultural y social, y por ello se indaga sobre los factores que han originado los cambios de los museos pedagógicos, repasando las directrices de la Nueva Museología, las principales características de la Revolución didáctica y pedagógica, el poder de las nuevas tecnologías y los nuevos enfoques en Historia de la Educación.

Posteriormente se informa sobre el actual proceso de reconversión de los museos pedagógicos, ilustrado por el análisis de una representación de los mismos, así como sobre el despegue de museos y Museología de la Educación. El apartado final es una breve reflexión sobre la relación privilegiada entre Museología de la Educación e Historia de la Educación, y la necesidad social y cultural de crear instituciones museísticas de corte moderno.

PALABRAS CLAVE: Museología de la Educación, museos pedagógicos, cultura material de la escuela, Historia de la Educación, objetos escolares, Nueva Museología.

ABSTRACT: On intend to analyse the apparition of the *Museology of Education* into the History of Education as one of the most interesting field of work in the last twenty years. In the begin on accept that de Museums of Education in Spain have experimented radical changes because of the new approach, new structures, new experts, new activities, new function of the visitors, new construction of an

cultural and social space, reason why on inquire on the factors that have generated the museums of education's changes, reviewing the guidelines of the New Museology, the principal traits of the educational revolution, the power of the new technologies and the new approach in the History of Education.

Further on the current process of museums of education's reconversion is review, with one particular study of the take off of the one selection of these museums and also of the Museology of Education. The last chapter is a brief meditation about the exceptionally relations between the Museology of Education and the History of Education, and also about the social and cultural necessity for to found museum institutions with a modern —or postmodern— orientation.

KEY WORDS: Museology of Education, educational museums, material culture of school, History of Education, materialities of schooling, New Museology.

EN LAS ÚLTIMAS TRES DÉCADAS asistimos en el mundo en general a un auténtico despegue de los museos de educación, sobre todo en Europa y en América. Hasta el punto de que el *International Symposium for School museums and School History Collections* celebró el año pasado su undécimo congreso bianual (en Kartause Ittingen, Suiza). Pero la transformación más importante nunca fue la cuantitativa sino la cualitativa, y en este caso se puede comprobar una vez más. Porque el gran despegue, el *take off*, de la museística en educación, o pedagógica como dicen otros, estriba desde mi punto de vista en el cambio radical que han iniciado ya estos museos, en su nuevo enfoque, nuevos planteamientos, nuevas estructuras, nuevos expertos (los profesionales de la Museología dirían *curadores*), nuevas actividades, nuevo papel de los visitantes, nueva construcción —y entre todos— de un espacio cultural y social.

Es más, el cambio ha afectado a la misma denominación de las nuevas instituciones. Aunque en algunos casos, como en España los museos de Galicia y Aragón (creados en los años 2000 y 2006 respectivamente), por ejemplo, han sido bautizados con el antiguo nombre de «museos pedagógicos», en otros, como el de Polanco¹ (Cantabria) y el de Berlanga² (creados los dos en el año 2005), sus promotores los han denominado a la nueva usanza museológica, que es la de «centros». Así el de Polanco, en su decreto de creación en el *Boletín Oficial de Cantabria*, es llamado «Centro de recursos, interpretación y estudios de la educación». Y la nueva institución de Berlanga de Duero (Soria), promovida por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, ha entrado en funcionamiento con la denominación de «Centro Internacional de Cultura Escolar» (CEINCE).

¿Cuál es el origen de esos cambios?... ¿Cómo se han ido implementando?... ¿Cuáles son las principales características de la nueva orientación?... ¿Qué grado de aceptación han tenido hasta hoy?... Opino que ésas pueden ser las principales preguntas a responder ante mis afirmaciones anteriores. Sin olvidar la cuestión más importante, puesto que reflexionamos desde la Historia de la Educación, ¿qué

¹ Creado por Decreto del Consejo de Gobierno de Cantabria 71/2005, de 23 de junio (*Boletín Oficial de Cantabria* del 1 de julio), e inaugurado oficialmente el 28 de septiembre del mismo 2005.

² Inaugurado exactamente el seis de marzo de 2006.

servicio pueden prestar los *Nuevos Museos de Educación* a la construcción de la perspectiva histórica en nuestro tiempo?... Vayamos por orden.

Nueva Museología

Como sucede en muchas actividades y procesos de la vida, el replanteamiento de los museos pedagógicos, su reforma, no se debe a una sola causa, sino que tiene un origen complejo. Para no entretenernos en cuestiones de detalle, podemos seleccionar cuatro factores de cambio que destacan sobre los demás. En principio hay que tener presentes las nuevas y muy diferentes orientaciones de la Museología, hasta el punto de haberse integrado en el vocabulario común el sintagma «Nueva Museología», constituyendo un auténtico movimiento científico y técnico de influencia mundial sobre los museos en general. Por otra parte tienen un relieve especial los nuevos planteamientos pedagógicos en la sociedad actual, así como el éxito de nuevas teorías del aprendizaje. A unas renovaciones y a otras hay que sumar el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Desde los años ochenta, aproximadamente, asistimos a una evolución muy notable de la misma sociedad, de su escala de valores, de su democratización, de su modernización, de sus relaciones sociales, del fenómeno de la globalización, a la vez que avanzamos en una nueva era, aquella que McLuhan bautizó proféticamente como «era de los ordenadores» y que actualmente muchos denominan *era de la información*.

Finalmente debemos conceder toda la importancia que tiene al avance en esta coyuntura intersecular de un enfoque bastante divergente de la Historia de la Educación. Estas innovaciones citadas, más otras de las que prescindo en este trabajo para no extenderme en demasía, son las que han hecho posible que en el último cuarto de siglo se hayan operado cambios sustanciales en la valoración y la utilización del patrimonio histórico educativo. Todo ello sin olvidar que los propios museos escolares han generado en sí mismos técnicas y conceptos nuevos, tendentes a perfeccionar sus contribuciones a la sociedad, al gestar una cultura museística nueva.

En cuanto a la *Nueva Museología* creo que hay que ser conscientes desde el primer momento de que no estriba simplemente en una actualización de técnicas o métodos museísticos, de acuerdo con las posibilidades que la informática, por ejemplo, ha puesto a nuestra disposición. Se trata de algo mucho más importante, porque supone una concepción del museo radicalmente distinta a la que ha prevalecido hasta ahora, hija del origen coleccionista de los museos, de su relación con los grandes nacionalismos encumbrados entre el despegue industrial y el romanticismo, de su subordinación a los intereses de una clase social determinada —la burguesía—, de la supremacía del positivismo científico y social, de una visión estática del mismo museo, de una jerarquización museal en la que el conservador o/y el director ordenan a los visitantes por dónde tienen que ir.

Quizá lo que más puede despistar es el adjetivo «Nueva», porque incluso en esa historia de la Museología tradicional ha habido ya otros momentos de cambio, tres o cuatro por lo menos, y tales rectificaciones se han denominado «nuevas» igualmente. Y seguro que volverá a suceder en el futuro. Pero la metamorfosis

que se está operando en esa ciencia³ en devenir que es la Museología⁴ adquiere un carácter superador de sus objetivos, conceptos, valores y relaciones. Ya en 1972 hubo un primer intento de apertura hacia nuevos conceptos y espacios por parte de varios miembros del ICOM⁵, pero esa posición tomó carta de naturaleza con la *Declaración de Quebec* de octubre de 1984, en cuyo primer punto leemos:

En el mundo contemporáneo, que tiende a integrar todas las formas de desarrollo, la Museología debe ampliar sus objetivos a más allá de su papel y función tradicionales de identificación, de conservación y de educación, para que su acción pueda incidir mejor en el entorno humano y físico⁶,

y se consolidó con la creación del *Movimiento Internacional para la Nueva Museología* (MINOM) al año siguiente. Desde entonces hasta ahora, a lo largo de los últimos veintidós años, tal movimiento ha impulsado muchos debates sobre el particular, varios libros cuyo título es precisamente el de «nueva museología»⁷, algunas revistas con la misma denominación⁸, publicaciones oficiales del mismo MINOM, y, lo que es decisivo para el futuro museístico, un proceso de radical transformación de los museos, cuya característica común considero que es su apertura a las sociedades actuales y su espíritu de servicio al hombre, a todos los hombres. Para ello, como es lógico, ha partido de un nuevo concepto de museo, el de museo

como un lugar de encuentro y aprendizaje, que se convierte en el instrumento más apropiado para que la población descubra su identidad, la asuma responsablemente y se comprometa a desarrollarla en el futuro dentro de su propio territorio o comunidad⁹.

Atrás quedan los enfoques del museo que se han ido sucediendo a lo largo de los siglos XIX y XX, y que, pese a los avances indudables en su estructuración y organización, han mantenido de modo inalterable las principales características con que nacieron y se fueron configurando, como el afán de coleccionismo, la ubicación fija en un edificio, un público constituido primero por clases privilegiadas y después por visitantes anónimos, una metodología monodisciplinar, una estructura centralizada, y unos objetivos clásicos de guardar, instruir y entretener. Por otra parte, tampoco podemos olvidar que en esos museos tradicionales los

³ Utilizamos el concepto de Museología como ciencia, aunque todavía es muy discutible para buena parte de los museólogos, que la ponen en tela de juicio o no se ponen de acuerdo en su definición. Un ejemplo importante puede ser el que una autoridad internacional en la materia, como lo es Bernard Deloche, abra un apartado grande para demostrar «Por qué la museología no es una ciencia», y a renglón seguido, en el mismo capítulo, considere a la museología como «una disciplina filosófica». En DELOCHE, B.: *El museo virtual. Hacia una ética de las nuevas imágenes*, Gijón, Ediciones Trea, 2002, pp. 111-116. [Edición original en francés: París, PUF, 2001].

⁴ La importancia concedida por el ICOM a la Museología hizo que en 1977 se creara el *Comité Internacional para la Museología* (ICOFOM), que ha ido evolucionando constantemente como prueban sus diversas publicaciones.

⁵ Consejo Internacional de los Museos.

⁶ Pág. web: <http://www.minom.nayar.com.mx/espanol/desc.html>.

⁷ Por ejemplo: ALONSO FERNÁNDEZ, L.: *Introducción a la nueva museología*, Madrid, Alianza, 2000; MARTINS, Janet (ed.): *New Museum. Theory and Practice. An Introduction*, London, Blackwell, 2006; VERGO, P. (ed.): *The New Museology*, London, Reaktion Books, 1989.

⁸ *Nueva Museología, Revista digital* (Argentina).

⁹ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.: *Planteamientos teóricos de la museología*, Gijón, Trea, 2006, p. 169.

objetos se presentan como algo sagrado, algo modélico, que constituye el patrón para la cultura y los comportamientos de la sociedad. Es, como el concepto que se tenía de la Historia como maestra de la vida, el canon de la perfección en el mundo o en el país de que se trate. Y por si faltara poco, con el paso de las décadas, ese museo se convirtió en un lugar de todo, en el ideal del abigarramiento. El reino de los espacios heterotópicos y también de la heterocronía. Como escribió Foucault hacia 1986, en ellos

el tiempo se acumula hasta el infinito [...] La idea de acumular todo, de constituir una especie de archivo general, la voluntad de englobar en un lugar todos los tiempos, todas las épocas, las formas y los gustos; el concepto de constituir un lugar de todos los tiempos, pero fuera del tiempo, inaccesible a la usura de los días, de acuerdo con un plan de una acumulación casi perpetua e indefinida del tiempo en el interior de un lugar inamovible, todo esto pertenece de pleno derecho a nuestra modernidad. Los museos y las bibliotecas son heterotopías propias de la cultura occidental del siglo XIX¹⁰.

En las dos últimas décadas, por el contrario, las metas de un museo han evolucionado hacia su capacidad de estimular en el visitante su iniciativa creadora, hacia una estructura descentralizada, una metodología interdisciplinar, un público formado por visitantes locales —de la comunidad—, su asentamiento en un territorio, y su recuperación y estudio del patrimonio cultural y natural de todos los pueblos, y tanto el patrimonio tangible como el intangible¹¹. Es el museo de una sociedad democrática, abierta, global, con una industria desarrollada del ocio y del turismo, con un concepto permanente de la educación, con nuevas tecnologías a su disposición, un museo con un programa dinámico y en el que debe participar la comunidad de diversas formas. Porque como ha publicado este mismo año la profesora Hernández Hernández, comentando la idea de Tomislav Sola¹² del museo como puente,

si el museo no contribuye a hacernos un poco más humanos, si no nos acerca un poco más a los demás, si no rompe las estructuras que durante tanto tiempo han servido más para dividir y separar que para unir y hermanar a los hombres entre sí, su función social no llegaría a realizarse y su razón de ser no tendría demasiada consistencia¹³.

Revolución pedagógica

Entre otras causas destacadas de los cambios que se están operando actualmente en los museos de educación¹⁴ estimo que está la revolución pedagógica a la que

¹⁰ FOUCAULT, M.: «Spazi altre. I principi dell'eterotopia», *Lotus International*, 48-49 (1985-86), p. 15. (Tomado de ZUNZUNEGUI, S.: *La metamorfosis de la mirada. El museo como espacio del sentido*, Sevilla, Alfar, 1990, p. 49).

¹¹ Diferencias enunciadas principalmente por MAURE, M.: «La nouvelle Muséologie — qu'est-ce que c'est?», en *Symposium Museum and Community*, II, ICOFOM, *Study Series*, 25, 1995.

¹² SOLA, T.: «Les ponts: un musée dans un contexte de mondialisation», *Museum International*, Paris, Unesco, 209 (2001), pp. 57-60.

¹³ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.: *op. cit.*, 2006, p. 186.

¹⁴ Esa «revolución didáctica» también afecta, por supuesto, a los museos en general, puesto que facilita y estimula el aprendizaje.

asistimos, y que afecta a estos museos de varias maneras. Por un lado, porque por primera vez¹⁵ en todos los niveles de la enseñanza se está enfocando la misma desde el punto de vista del que aprende y no del que enseña. En el proceso de la educación se acentúa el aprendizaje y no la instrucción. Los proyectos docentes están a la orden del día, por ejemplo, en la enseñanza secundaria y en la universitaria, y su elaboración parte en primer lugar de los alumnos concretos que van a hacer aquel aprendizaje. Lo que debe inducir también a los museos a organizar sus actividades y a difundir su información desde el punto de vista del visitante.

Por otra parte, cada vez se extiende más la idea de la educación como un proceso continuo, para toda la vida, como ya postulara en 1657 el gran pedagogo moravo J. A. Comenius, desde el nacimiento hasta la muerte. Esta idea ha cambiado el enfoque antiguo de la estructura de la enseñanza en compartimentos estancos, llamados «niveles», por su carácter artificial, y ha concedido una importancia extraordinaria a la educación de adultos, al reconocer la capacidad de cualquier persona a cualquier edad para seguir aprendiendo, para seguir construyendo su conocimiento. La Educación Permanente en general, o la Educación Permanente de Adultos en particular, conoce actualmente un desarrollo notable y, lo más importante, ha logrado cambiar la mentalidad al respecto de las autoridades nacionales e internacionales, y de la misma sociedad.

Aunque tal desarrollo se debe a varias causas, me interesa resaltar aquí que va unido principalmente al éxito que el paradigma cognitivo alcanzó en la década de los sesenta. Éxito que no pasó desapercibido para los museólogos en las décadas posteriores, lo que les indujo a interesarse por la psicología cognitiva, y más adelante por una orientación concreta, la del constructivismo, que defiende que el individuo en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento, así como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente y tampoco de sus características internas, sino que es una construcción propia que se va haciendo día a día como resultado de la influencia e interacción de aquellos dos factores. No es éste el lugar ni el momento para desarrollar esta teoría o «disciplina filosófica», como lo denominan algunos filósofos, pero sí deseo recordar que el constructivismo es una corriente posmoderna, resultado de varias investigaciones psicológicas, pedagógicas, de ciencias, etc., que ha reenfocado muchas doctrinas y actividades, pero especialmente ha afectado a la didáctica y por ende a la educación¹⁶.

Entre esas investigaciones al caso merece la pena recordar que son muy conocidas las básicas de Lev Vigotsky¹⁷ primero y de Jean Piaget¹⁸ después, y posteriormente las de David Ausubel¹⁹ —con su teoría del aprendizaje significativo—, o las de Jerome Bruner —y su «Cultura de la educación»—²⁰, o las posiciones

¹⁵ Me refiero, como puede comprender el lector, a la práctica, y más concretamente a la práctica en todo el sistema educativo público.

¹⁶ CARRETERO, M.: *Constructivismo y educación*, México, Progreso, 1997.

¹⁷ ROSAS, R. y SEBASTIÁN, Ch.: *Piaget, Vigotski y Maturana. (Constructivismo a tres voces)*, Buenos Aires, Aique, 2001.

¹⁸ CHAPMAN, M.: *Constructivisme evolution: origin and development of Piaget's Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

¹⁹ AUSUBEL, D. P.: *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós, 2002.

²⁰ BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura*, Tercera edición, Madrid, Visor, Colección Aprendizaje, 2000.

más interesantes para los enfoques de un museo, como son las del norteamericano Jack Mezirow²¹, con su teoría del aprendizaje transformativo que sostiene que los individuos pueden transformarse a través de un proceso de reflexión crítica, y afirmar que tal aprendizaje transformador «es el esfuerzo que facilita la educación emancipadora del ser humano». A partir de ahí el personal técnico y directivo de los museos se ha visto obligado a replantearse su relación con los visitantes, a concederles el protagonismo que deben tener, a ser consecuentes con el proceso de formación continua que se da en todos los individuos, y a solicitar su colaboración en las actividades del museo.

Nuevas tecnologías

Pero no vamos a hablar del nuevo paradigma de aprendizaje y de los nuevos caminos didácticos que abre, y vamos a olvidarnos de las tecnologías. Hay que mencionar —sólo mencionar— el desarrollo tan espectacular de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, las famosas TIC, que obligan a que en la museología actual se opere una transformación tan profunda que afecte a la difusión de la información sobre los objetos que recupera y conserva el museo a la vez que a la concepción del mismo museo por entero²². En esta sociedad de la información deja de tener sentido la centralización, la pobreza informativa y el elitismo para dejar paso a la descentralización, al crecimiento de la investigación sobre el patrimonio, a un aumento notable de la difusión de la información y a la democratización de los museos.

El *ecomuseo*²³ y el *museo-laboratorio*²⁴ son posibles en la nueva sociedad de la información, a la vez que también se pueden articular las *redes de museos*, que permiten poner al alcance de muchas más personas las muestras del patrimonio de que se trate. La época de los «museos nacionales» ha terminado. El respeto y el interés por todas las culturas y por todos los pueblos ya no están amenazados por los peligros seculares —más o menos falseados— de falta de seguridad, de financiación, de técnicos o de visitantes. Ahora casi todas las personas coinciden, como acaba de reconocer un gran conservador de museos, y magnífico experto en museografía, Juan Carlos Rico, que

la gran fuerza [del museo] es la posibilidad de enfrentar al sujeto con la obra de una manera directa, es decir nada es comparable (por lo menos hasta el momento) a

²¹ MEZIRROW, J.: *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey Bass, 2000.

²² Sobre la incidencia teórica y práctica de las TIC sobre los museos puede consultarse, entre otras publicaciones, el número 10 de *Museo*, Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España, dedicado íntegramente a «Los Museos y las Nuevas Tecnologías», Madrid (2005). [Actas de las VIII Jornadas de Museología, Alicante, 25-27 de noviembre de 2004].

²³ Sobre los ecomuseos el principal creador es George Rivière. Véase al respecto su libro: RIVIÈRE, G. H.: *La Museología. Curso de museología. Textos y testimonios*, Madrid, Akal, 1993.

²⁴ Me permito recordar que desde el año 1995 está funcionando el museo de educación de la Universidad Complutense de Madrid como museo-laboratorio: «Museo-laboratorio de Historia de la Educación “Manuel B. Cossío”», pensando precisamente en un organismo vivo y que no se limite a almacenar cultura sino que genere cultura y vida.

poder disfrutar físicamente del objeto. Por muy avanzado que pueda ser un medio audiovisual y por mucha interactividad que nos permita, nunca será lo mismo que pararse frente a un cuadro²⁵.

Todo lo cual impulsa a abrir las nuevas instituciones museísticas —los *Centros de interpretación*— en espacios *in situ* y/o en cabeceras de regiones o comarcas, que facilitan el contacto frecuente y el diálogo personal con el patrimonio. La moderna infraestructura viaria de los países lo facilita.

Y contemplando a la vez los cambios didácticos y los tecnológicos creo que comprenderemos mejor la preocupación actual de los museos por ofrecer programas «claros, didácticos y lúdicos» que atraigan al mayor número de visitantes mediante nuevas propuestas didácticas, como son:

museos interactivos, rutas musealizadas, rutas organizadas a través de telefonía móvil y GPS, recreaciones escenográficas, realidad virtual, proyecciones singulares, toma de decisiones a partir de propuestas informáticas y teoría de juegos, propuestas de problemas, simulación, reconstrucciones, talleres de recreación y experimentación, repertorios iconográficos singulares, etcétera²⁶.

Nueva Historia de la Educación

A mediados de los años setenta del siglo pasado se inició un proceso de revisión del concepto y del contenido de la Historia de la Educación. Se abandonaron los catálogos de filósofos y pedagogos, así como las listas de leyes y planes de enseñanza, para pasar a ocuparse en el análisis de las doctrinas pedagógicas más importantes, en la contemplación crítica de las políticas educativas y en el estudio de las principales instituciones docentes del país, a la vez que se iniciaba el conocimiento del desarrollo de la educación en comunidades más cercanas al estudioso. Por entonces, más o menos, se promovió la historia social de la educación, y se polarizaron las investigaciones en las relaciones del subsistema educativo con otros subsistemas del sistema social, especialmente los de la política, la economía y las clases sociales, enfrentándose con frecuencia los que proclamaban a la educación como una simple variable del sistema y los últimos combatientes de la Ilustración, que esperaban el cambio social como consecuencia del cambio educativo. Años más tarde, y quizá como producto de esa mentalización social ante la Historia de la Educación, se pasó a dar voz²⁷ y presencia a los colectivos humanos que no la habían tenido en nuestra historia: la mujer, los obreros, los discapacitados físicos y mentales, los inadaptados sociales, incluso —aunque parezca mentira— la mismísima infancia, y dentro de ella especialmente los párvulos.

²⁵ RICO, J. C.: *Manual práctico de museología, museografía y técnicas expositivas*, Madrid, Sílex, 2006, p. 20.

²⁶ SANTACANA MESTRE, J. y HERNÁNDEZ CARDONA, F. X.: *Museología crítica*, Gijón, Trea, 2006, p. 20.

²⁷ SILVER, H.: «Knowing and not knowing in the history of education», *History of Education*, XXI, 1 (1992), pp. 97-108. RUIZ BERRIO, J.: «La voz del silencio», en TIANA FERRER, A.: *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, CIDE, 1992, pp. 9-14.

En último término, se puede afirmar que en las dos últimas décadas del siglo XX los historiadores de la educación, como colectivo en general, han efectuado un giro de ciento ochenta grados en sus enfoques y planteamientos, e intentan hacerse de modo crítico con el pasado escolar, pero en su totalidad, sin aparcar ningún colectivo ni ningún proceso educativo. Han pasado a utilizar la microhistoria y la etnografía en sus investigaciones, y han priorizado la historia narrativa, en la línea de Lawrence Stone y otros grandes historiadores. Y en los últimos diez-quince años, superando el enfoque predominante de una historia social de las instituciones, con origen en los valiosos *Annales*, han llevado a cabo el giro copernicano citado para pasar a plantearse la historia cultural de las instituciones.

Al no haber inconveniente en considerar a la escuela como una institución se desprende que tiene una cultura, aunque también es cierto que por existir en la escuela una cultura podemos estimarla como una institución. Ello explica el que se hable de la existencia de una *cultura escolar* así como que se hayan hecho importantes investigaciones sobre elementos o dimensiones de la misma. Recordemos, a modo de referencia, lo que el famoso historiador de la cultura, Dominique Julia entiende por la misma:

un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la incorporación de estos comportamientos, estando orientadas estas normas y prácticas a finalidades que pueden valer según las épocas —finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización²⁸.

Los principales elementos a contemplar en tal cultura podrían ser los actores (profesores, familias, alumnos), los discursos y los lenguajes (modos de conversación y de comunicación), las instituciones (organización escolar y sistema educativo) y las prácticas, o pautas de comportamiento que llegan a consolidarse durante un tiempo²⁹. El estudio de las instituciones comprendería, entre otros, el conocimiento del espacio escolar, de los tiempos escolares y de las disciplinas escolares. En cuanto a las pautas de comportamiento, hay que anunciar que se refieren a «modos de actuar» que se generan en y por la propia institución, y que a su vez se pueden compartir con otros modos más amplios, dentro o fuera de las aulas.

Si a esta orientación historiográfica unimos lo que yo suelo denominar irresistible ascenso de las fuentes, promovido por la evolución de la sociedad, la ciencia, las nuevas tecnologías y la teoría de la educación, que cristaliza en el uso de fuentes ignoradas hasta hace pocas décadas, nos estaremos acercando a la exigencia y a la posibilidad de una memoria de la educación mediante la reconstrucción crítica de la escuela. En ella los objetos escolares, su recuperación, su interpretación, su conservación, cobran una importancia especial. Justo ahora se cumplen veinte años desde que el italiano Sacchetto nos puso de relieve precisamente la riqueza que encerraban tales objetos para la memoria de la escuela y del niño. Partía del valor

²⁸ JULIA, D.: «La culture scolaire comme objet historique», *Paedagogica Historica, Colonial Experience in Education, Historical Issues and Perspectives*, Supplementary Series (I) (1995), p. 354.

²⁹ VIÑAO, A.: «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes», en AA.VV.: *Culturas y civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 167-183.

de los objetos en la vida de las personas, recordando que «cuentan muchas cosas de nosotros, a veces hasta aquellas que no queremos contar», y concretando en los del espacio escolar, indicaba cómo los materiales didácticos o los elementos de decoración de una escuela pueden constituir un contexto favorecedor de las relaciones en el aula, así como del aprendizaje, o todo lo contrario, y afirmaba que

la historia de los objetos escolares es, hasta cierto punto, la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñados por adultos y niños, maestros y escolares³⁰.

Pero las fuentes que pueden permitir la mencionada reconstrucción histórica no se agotan en las materiales. Junto a ellas, las icónicas, la historia oral, la historia material, las autobiografías o las memorias y diarios, los libros escolares, los cuadernos, los reglamentos, los informes de inspección, etc., hasta los catálogos e inventarios, posibilitan una historia real y profunda de la educación. Consecuentemente, deben constituir los contenidos de los nuevos museos de educación y la base de sus estudios. Sobre ellos se pueden diseñar investigaciones participativas para los futuros profesores o pedagogos, que se integrarán así en la recuperación del patrimonio escolar y en su significado. No olvidando, como ha dicho Agustín Escolano, que

dialogar, desde el presente, con las huellas que el pasado ha objetivado en nuestra memoria social no es sólo un intento de revivir el sentimiento de una tradición, sino *una manera de ser en el tiempo*, es decir, un modo de afrontar los problemas que nuestra época plantea desde la perspectiva que la historicidad suscita³¹.

La reconversión de los museos pedagógicos

Hace ya más de cien años que una persona tan autorizada para hacerlo como el profesor francés Ferdinand Buisson precisó que por *Museos pedagógicos* se entiende

los establecimientos que comprenden por una parte una biblioteca de obras de educación, de legislación y administración escolares, así como libros clásicos propiamente dichos; por otra parte, colecciones de materiales de enseñanza y mobiliario escolar³².

Unas páginas más adelante, en el artículo sobre *Museos escolares*, definía al museo escolar como «una colección de objetos, unos naturales y los otros fabricados, destinados a proporcionar a los niños ideas claras, exactas, sobre todo lo que les rodea»³³. Con ello pretendía dejar establecidos con precisión los conceptos de uno y otro tipo de museo, muy preocupado por las posibles confusiones a que podían dar origen términos más o menos parecidos en lenguas distintas, como el

³⁰ SACCHETTO, P. P.: *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 28.

³¹ ESCOLANO BENITO, A.: «La memoria de la escuela», *Vela Mayor* (Anaya), IV, 11 (1997), p. 7.

³² BUISSON, F. (dir.): *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette et Cie., 1888, 1.^{er} Partie, Tome second, p. 1982.

³³ *Ibidem*, p. 1991.

inglés o el alemán por ejemplo, dadas las distintas connotaciones existentes en ambos sintagmas. Aunque la verdad es que en el caso inglés se estaban utilizando (por lo general) los términos *Educational Museum* para los museos pedagógicos y *School Museum* para los escolares.

En España, con un término en activo como era «pedagogía», que tenía connotaciones parecidas a la misma palabra francesa, *pédagogie*, fue empresa fácil denominar al primer (y casi único)³⁴ museo de educación que tuvimos como «museo pedagógico»³⁵. Y así arraigó entre nosotros ese término, de tal modo que cuando hubo nuevos proyectos o cuando en la legislación hubo intentos de extender esa clase de instituciones, se utilizó siempre ese sintagma de *museo pedagógico*. Y la verdad es que durante varias decenas de años no planteó problema alguno el lenguaje, puesto que los profesionales y los políticos tenían claro que una institución era la que se ocupaba de los libros, materiales y colecciones sobre educación, y otra muy distinta la que pretendía reunir el material ideal que en una escuela, o en un grupo escolar, era necesario para conocer de modo directo, de modo intuitivo, la naturaleza y/o los objetos artesanales, manufacturados. Recuérdese al respecto el enfoque y la estructura que al Museo Pedagógico le dio Manuel Bartolomé Cossío³⁶, creo que magníficamente sintetizados, como ya he indicado en otros trabajos anteriores³⁷, por Francisco Giner de los Ríos, al ensalzarlo

por el modo de cumplir su misión de dar a conocer el estado de la educación en los principales pueblos cultos, teorías, prácticas, escuelas, métodos, ensayos, desde sus bases científicas a los pormenores técnicos; por su biblioteca especial para estos fines (fija y circulante), por sus colonias escolares, las primeras introducidas en España, sus colecciones de estadísticas, de planos, de muebles, de procedimientos, de material de enseñanza; por sus publicaciones, sus cursos y laboratorios complementarios para los alumnos de las Normales y los maestros... y, lo que acaso más importa, por su información perenne ya para auxiliar la obra del Estado, ya, y sobre todo, para responder a la consulta de los particulares, su autoridad moral y su acción íntima han ido aumentando rápidamente hasta convertirlo en un centro adonde acude todo maestro, educador, político, constructor, etc., seriamente interesado en los problemas pedagógicos desde cualquier punto de vista³⁸.

Y el fundador de la ILE, añade que «como la raíz primordial de estos problemas está siempre en el niño y su escuela... este Museo viene siendo inevitablemente, desde el principio, un *Museo de educación general*...»³⁹.

³⁴ Un pequeño esquema de los museos de educación en la España anterior al Franquismo puede verse en RUIZ BERRIO, J.: «Pasado, presente y porvenir de los museos de educación», en ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, J. M.: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 50-53.

³⁵ Como se sabe, la primera denominación de tal museo, en 1882, fue la de «Museo de instrucción primaria», y aprovechando los Presupuestos de 1894, y para poder referirse a toda la educación en cualquiera de los niveles, se rebautizó con el nombre exacto de «Museo Pedagógico Nacional».

³⁶ GARCÍA DEL DUJO, A.: *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985.

³⁷ RUIZ BERRIO, J.: «Contribución de los institucionistas a la introducción de los estudios pedagógicos en la Universidad», en GUEREÑA, J. L. y FELL, E. (eds.): *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours. II. Enjeux, contenus, images*, Tours, Université de Tours, 1998, pp. 379-398.

³⁸ GINER DE LOS RÍOS, F.: *La Universidad española*. O.C., vol. II, Madrid, La Lectura, 1916, pp. 40-41.

³⁹ Me permito resaltar que estas líneas las redactó Giner exactamente en 1902, cuando aún no había sido inaugurada la primera cátedra de Pedagogía en la Universidad española, la Escuela Superior del

Y recuérdese al respecto también el concepto, contenidos y estructura de un museo escolar tal y como lo entendía uno de los mejores maestros que ha tenido España, José Xandri Pich⁴⁰, y, que, por cierto, detallaremos más adelante.

El problema, a mi entender, ha venido después, desde los años ochenta para acá, cuando en algunos casos ha faltado precisión y se ha llamado «museo pedagógico» al escolar, y al revés. Y sobre todo cuando se ha utilizado la expresión «museo escolar» para referirse a mobiliario, recursos didácticos, manuales escolares, olvidando su contenido oportuno, que, como decía Xandri Pich, debe comprender «I, Naturaleza e industria (lecciones de cosas); II, Naturaleza e industria (Ciencias usuales); III, Naturaleza e industria (Ciencias naturales); IV, Asociación en el espacio; V, Asociación en el tiempo; VI, Números, medidas y formas; VII, Lengua española»⁴¹, apartados que a su vez comprenden numerosos asuntos. Pero siempre procurando que el museo escolar «sea algo vivo, algo que responda a la realidad, algo en relación íntima con el programa de la escuela, un auxiliar precioso para el desarrollo del mismo, y un arsenal, en suma, de recursos adaptados a las diversas materias de enseñanza y consiguientes lecciones»⁴².

Sin embargo, una vez anotados el concepto de «museo escolar» y los contenidos que debe abarcar, para que no haya lugar a equívocos, lo que me interesa es subrayar que la mayoría de los museos relacionados con la educación que han aparecido en España en los últimos treinta años son instituciones que unas veces han sido denominadas «museos pedagógicos» y otras no. De las que no lo han sido, creo que podemos diferenciar a su vez dos grandes tipos: uno que abarca aquellas instituciones de carácter museístico que han recibido denominaciones más o menos nostálgicas, como «La escuela del ayer»⁴³, «La escuela de antaño», «La escuela de nuestros antepasados», «La escuela en el recuerdo», etc., y otro comprendido por aquellos museos con actividades y/o enfoques nuevos⁴⁴ que han pretendido reflejarlos en su denominación.

Magisterio y otro tipo de instituciones semejantes, todas ellas destinadas a la docencia y a la investigación en Pedagogía. Es decir, cuando España estaba en ayunas de instituciones adecuadas para la formación pedagógica del profesorado de primera y segunda enseñanzas, y en ayunas de instituciones específicas para la actualización de la formación profesional de tales docentes. Razón por la cual está más que justificado que Cossío, aun con el sencillo nombre de museo, convirtiera el Museo Pedagógico en un auténtico «Centro de perfeccionamiento en ejercicio». Pero, hoy en día, cubiertas unas y otras necesidades, si un museo pedagógico llevara a cabo una función parecida estaría haciendo tales tareas por duplicado.

⁴⁰ XANDRI PICH, José: *Museos y exposiciones escolares*, Segunda edición, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933 [primera edición, 1927].

⁴¹ *Ibidem*, pp. 11-12.

⁴² *Ibidem*, pp. 6-7.

⁴³ Me refiero exactamente a museos con esa denominación. Otra cosa es la realización de varias y muy interesantes exposiciones escolares, también bautizadas con tal expresión. Exposiciones que, por cierto, han intentado en muchos casos ser la punta del iceberg de la creación de algún museo de educación, y, por cierto, con poco éxito, debido normalmente al desprecio y a la desidia de autoridades y fuerzas vivas.

⁴⁴ Un esbozo de tipología de los museos puede ser el que publiqué hace ya unos años, y que había hilvanado con anterioridad. Véase al respecto: 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, Universidad Complutense de Madrid/Facultad de Educación, 1996, pp. 5-14; «Hacia una tipología de los Museos de educación», en ANELE: *El libro y la educación, Books on Education*, Madrid, ANELE, 2000, pp. 58-75.

Pero si del nombre que reciben pasamos a contemplar la realidad de tales museos, unos y otros, pronto nos daremos cuenta de que podemos establecer una distinción mucho más interesante: porque en unos casos estamos ante auténticos «museos pedagógicos» en su sentido más lato, más decimonónico, más buissoniano, y en otros lo que se nos ofrece son «nuevos museos pedagógicos», que por lo general ofrecen alguna o varias de las condiciones siguientes: un planteamiento nuevo, una estructura actual, un programa del siglo XXI, utilización de nuevas técnicas museográficas, y una visión acorde con las nuevas orientaciones museológicas, con la nueva concepción de la historia de la educación, con el concepto de educación permanente, con las características de la sociedad en la que vivimos. Dicho de otra manera, vivimos unos tiempos en que a la vez coexisten⁴⁵ museos pedagógicos a la antigua usanza —ya sea con esa denominación o con otra— y museos de nuevo cuño que dudan sobre su denominación, pero que por los objetivos que persiguen y las actividades que realizan constituyen claramente un nuevo tipo de institución museística. Una institución en la que el almacenamiento, la visión estática, la espera del visitante anónimo, la ortodocia cultural del visitante, el edificio, las colecciones, el juicio ex cátedra o el elitismo cultural han sido superados. Una institución que ha dejado de ser «mausoleo», como dijera Adorno, para convertirse en algo vivo, en un proyecto continuo, en una empresa democrática y científica, que tiene mucho que ofrecer a los pueblos y gentes de su alrededor y no sólo a pedagogos que se consideran autoridades inamovibles o a eruditos historiadores a la violeta. Como se dice en la democrática Inglaterra desde tiempos inmemoriales cuando el monarca reinante ha muerto⁴⁶ y sale al balcón principal de palacio su heredero, lo que nos queda es exclamar: ¡Los museos pedagógicos han muerto! ¡Vivan los nuevos museos pedagógicos!

Nueva Museología en cuatro nuevos museos pedagógicos

Quizá alguien piense que mi afirmación es gratuita. Así que opino que ha llegado el momento de proporcionar al lector datos concretos sobre los nuevos enfoques, objetivos y funciones que se contabilizan en esos que acabo de calificar como «nuevos museos pedagógicos», con denominación antigua o con una original. Por supuesto, no voy a referirme aquí a todos los museos de educación creados en los últimos tiempos, sino solamente a cuatro, para no alargar este artículo, tres de creación oficial⁴⁷ reflejada en el Boletín de la respectiva Comunidad, y uno de creación privada, pero de ámbito internacional. En primer lugar, el primero del siglo XXI creado oficialmente, el *Museo Pedagógico de Galicia* (MUPEGA), fundado por decreto de la Xunta de Galicia de 2 de noviembre del año 2000 (DOG, 13 de noviembre). Analicemos dos aspectos tan sólo del mismo, los objetivos marcados en ese decreto y las actividades realizadas hasta ahora. Creo que nos basta para comprobar ese carácter de «nuevo» a que me refería. Pues bien, en el Decreto

⁴⁵ En España por supuesto, pero también en muchos otros países de todo el mundo.

⁴⁶ «¡El Rey ha muerto! ¡Viva el Rey!».

⁴⁷ Hay también otro Museo de creación oficial en España, el *Arxiu i Museu de la Educació de les Illes Balears*, creado por el Gobierno de las Islas Baleares en el año 2001, aunque venía funcionando desde 1995.

constatamos que su primer objetivo es la «recuperación, conservación, estudio y muestra de aquellas producciones y bienes patrimoniales de interés para la historia de la educación y la memoria colectiva de la Comunidad gallega»⁴⁸, funciones que han tenido otros museos antiguos, aunque referidos a otros espacios. Pero ya en el segundo objetivo anotamos una ampliación de funciones, como «la especial atención a las realizaciones educativas en lengua gallega y a las referentes a la enseñanza de la lengua y de la cultura gallegas», lo que también caracteriza al tercero, al ponerse como meta la «constitución de un centro documental y de recursos pedagógicos que provean de instrumentos heurísticos y faciliten el estudio y la difusión de la educación en Galicia en su historia, actualidad y prospectiva». En los dos objetivos finales se amplían otra vez las funciones de un museo clásico, mediante la realización de muestras con fondos propios o ajenos al Museo, y a través de la «promoción de proyectos, publicaciones y otro tipo de actividades que contribuyan a recuperar la memoria educativa de Galicia y a dinamizar su realidad pedagógica». Pasando revista ahora a las actividades realizadas, y con el propósito de fijarnos únicamente en aquellas que permiten calificar de nuevo este museo, podemos citar por un lado la elaboración de un centro documental de testimonios orales, la celebración de varias ediciones del «Certamen escolar Museo pedagógico de Galicia» —dirigido a alumnos y profesores de todos los centros docentes del sistema educativo—, la creación de los «Espacios MUPEGA», concebidos como lugar de encuentro intergeneracional y que llevan exposiciones escolares a distintos centros de enseñanza o diversas poblaciones de toda Galicia. Además el MUPEGA ha puesto en marcha la «Red MUPEGA» —que coordina informáticamente el patrimonio histórico-educativo guardado y expuesto en los Institutos de Segunda Enseñanza y otras instituciones—. Por otra parte, este Museo, coordinado desde su nacimiento por Vicente Peña Saavedra, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela, ha organizado ya dos congresos, uno internacional, el I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico, celebrado en Santiago de Compostela del 8 al 10 de noviembre de 2001, con las Actas publicadas; y otro nacional, las I Jornadas Científicas de la SEPHE, realizadas entre el 11 y el 13 de mayo de 2005, también con Actas publicadas.

Otro centro museístico a mencionar es el de Cantabria, con la primera novedad en su denominación: el *Centro de recursos, interpretación y estudio de la escuela*, creado por Decreto 71/2005 de 27 de junio (*Boletín Oficial Cantabria*, 1 de julio), y regulada su estructura, organización y funcionamiento por Orden EDU/48/2005, de 5 de agosto de 2005 (28 septbre.). Ubicado en Polanco (Cantabria), en un magnífico edificio que habitó el escritor José María Pereda, tiene como director y promotor al inspector D. Juan González, y aunque de corta vida, puesto que fue inaugurado el 28 de septiembre del año pasado, presenta ya un buen número de actividades en su haber. Entre las que no se limitan a localizar, recuperar, conservar el patrimonio escolar de Cantabria, podríamos citar algunas conferencias sobre temas histórico-educativos del país; concursos escolares sobre temas o personajes de la Comunidad acerca de los cuales puedan hacer dibujos los pequeños y relatos cortos los mayores; exposiciones realizadas y una a punto de

⁴⁸ PEÑA SAAVEDRA, V.: «Museo pedagógico de Galicia (MUPEGA)», *Boletín informativo de la Sociedad española para el estudio del patrimonio histórico-educativo*, 1 (2006), p. 69.

inaugurarse — «Escuelas y maestros en la II República»; varias visitas al museo con carácter interactivo por parte de alumnos de diversos colegios; exposición de juegos y juguetes con enseñanza y práctica de juegos antiguos de la zona; o bien la presentación en pantalla de las que llaman «escuelas con estilo», haciendo hincapié en el vacío cultural y social que dejan las que desaparecen o resaltando las características de los edificios más sobresalientes. Por otra parte, entre los objetivos del Centro no clásicos podemos recoger «la investigación sobre las instituciones y órganos que han llevado a cabo la tarea educativa en la Comunidad», un análisis histórico de la evolución de los edificios escolares, «la creación de un espacio de encuentro con la historia escolar de Cantabria que preserve y dé a conocer recursos materiales y pedagógicos de la institución escolar»; «el apoyo a los centros escolares en el estudio, análisis y difusión del legado escolar de nuestra Comunidad»⁴⁹.

Respetando el orden cronológico de creación de estas instituciones museísticas, corresponde fijarnos ahora en el *Centro Internacional de Cultura Escolar* (CEINCE). Se trata de un centro asociado a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, según convenio firmado al efecto en octubre de 2005, entre esta entidad y la Asociación *Schola Nostra*, «y se define como un instituto orientado al estudio integral de la cultura escolar en una dimensión multidisciplinar y bajo una perspectiva internacional». Es decir, que de principio ya destaca la originalidad del nombre, su perspectiva internacional y su finalidad general de estudio integral de la cultura escolar. Inaugurado el 6 de marzo de este mismo año de 2006, bajo la dirección y promoción del profesor Agustín Escolano Benito, el Centro se ubica en Berlanga de Duero (Soria) y cuenta con un Consejo Científico compuesto por varios académicos de Europa y América. Entre sus funciones novedosas resaltamos la «formación y tutoría de doctorandos, investigadores y profesionales del mundo de la educación», la «organización de cursos, coloquios y seminarios sobre temas relevantes de la cultura escolar, en su dimensión histórica y en perspectiva actual y de futuro», la «Gestión del *Foro Permanente sobre “El Libro Escolar en la Sociedad del Conocimiento”* con participación de autores, editores, académicos y usuarios de manuales», «la asistencia técnica al proyecto de museización del *Itinerario Histórico de la Escuela Rural en el siglo XX*» o «Programas de extensión cultural con diversos colectivos». En cuanto a actividades se refiere, desde su inauguración ya ha organizado tres Seminarios sobre *Etnografía de la Escuela*, sobre coordinación documental MANES-CEINCE y sobre *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*; un curso internacional sobre *Multiculturalismo e interculturalidad en los Libros Escolares*, un Encuentro PATRE-MANES del Proyecto Alfa Europa-América Latina sobre la *Base Virtual Internacional de Manuales Escolares* y una Mesa Redonda sobre *Nuevas Tecnologías y Educación* dentro del Ciberparty Atalaya Lan, que reunió a más de mil cibernautas procedentes de diversas comunidades⁵⁰. Tiene planificadas otras muchas actividades de tipo similar, entre las que se encuentran las II Jornadas de la SEPHE, sobre «La cultura material de la escuela en España, 1907-2007. En el Centenario de la Junta para Ampliación de Estudios», en el mes de mayo del 2007.

⁴⁹ Orden EDU/48/2005, de 5 de agosto, por la que se regula la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Recursos, interpretación y estudios en materia educativa. *Boletín de Cantabria*, 17 de agosto de 2005. Tomado de la página web del Centro.

⁵⁰ Datos que me han sido facilitados por el director del Centro, al que le agradezco su amabilidad.

La última fundación oficial de un museo en España ha sido la del *Museo Pedagógico de Aragón*. Creado por Decreto 112/2006, de 9 de mayo, del Gobierno de Aragón (BOA 15 de mayo) e inaugurado el 30 de junio. Es un centro que tiene sus antecedentes en la Colección que se fue formando durante bastantes años en el Centro de Profesores y Recursos de Huesca, bajo el impulso del profesor Rafael Jiménez Martínez (que ha sido nombrado director honorario del Museo). El nuevo Museo dispone de un Consejo científico asesor y lo dirige el profesor de la Universidad de Huesca Víctor Juan Borroy. Entre los objetivos que le han sido señalados en el decreto de creación destacan por su carácter innovador el fomento del «acceso de los visitantes a las mismas y facilitar su estudio a los investigadores», «la elaboración de un programa de exposiciones temporales coherente y dinámico», el diseño, preparación, dirección y evaluación «de unidades didácticas y materiales de trabajo variados en su oferta y adecuada a la población a la que vaya destinada», el impulso del conocimiento y difusión de la obra y figura de los más importantes pedagogos aragoneses, la creación de «un laboratorio que analice, entienda y reflexione sobre la educación y su proyección de futuro, potenciando la investigación y la innovación educativa y pedagógica en Aragón» o la coordinación de «acciones pedagógicas con otros centros museológicos de la Comunidad Autónoma de Aragón»⁵¹. El Museo ofreció para su inauguración una exposición sobre la escuela aragonesa de tiempos pasados, ha organizado alguna presentación de libros y actualmente está planificando inminentes actividades, todas ellas, partiendo de la base de que «un museo es un discurso, un texto abierto», como ha escrito su director.

Si el lector recuerda ahora la definición de «museo pedagógico» de F. Buisson, podrá comprobar a simple vista que en las cuatro instituciones que he analizado por vía de representación las diferencias⁵² con aquella son numerosas y, sobre todo, importantes. En el fondo de todas late un mismo carácter, el de un enfoque radicalmente nuevo del museo pedagógico, se siga llamando así o de otro modo. Y no sólo tienen en común esa diversidad de enfoque, sino también de estructura, de objetivos, de actividades, de metodología, de comunicación. Porque es verdad que lo que se pretende ahora con estos nuevos institutos es un espacio de comunicación, de encuentro, entre los miembros de una comunidad concreta y la cultura escolar y general que debe facilitar ese museo.

El despegue de los museos pedagógicos en España

Hasta aquí me he referido a la reconversión de los museos de educación en las últimas décadas, registrando más que analizando las tendencias destacadas en tal reconversión. Pero juzgo pertinente completar la información sobre la existencia de esa corriente innovadora de la museística pedagógica con algunos datos sobre el *take off* de semejantes instituciones en general y en España en particular, con el fin de valorar correctamente la trascendencia de la misma.

⁵¹ Decreto 112/2006, de 9 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Museo Pedagógico de Aragón. Tomado de la página web del CPR de Huesca.

⁵² Por supuesto que en todas existen también unas funciones comunes: de recuperación, conservación, estudio, educación y difusión del patrimonio histórico-educativo. Aunque debemos estar de acuerdo en que se pueden llevar a cabo de muy diversos modos.

Si empezamos por Europa debemos saber que en los últimos veinticinco años el incremento del número de museos de educación ha sido muy alto. Creo que no disponemos de cifras exactas, porque no hay un registro completo de tales museos. Se han elaborado muchos cuestionarios, especialmente por la ISCHE y el Servicio francés de la memoria de la educación; o bien el esfuerzo italiano por catalogar y difundir los museos universitarios, pero uno y otro son incompletos, y no por culpa de los promotores, sino por la desidia personal —o la incomunicación a veces— de muchos directores de museos. Es más, pese a la brillante actividad que mencioné al principio de este trabajo por parte de la *Asociación internacional de los museos de educación*, el conocimiento de los que existen es indirecto, porque la libertad que tienen para asistir o no a los bianuales encuentros científicos va en detrimento de un registro que nos vendría bien a todos. Pero a pesar de la falta de cifras rigurosas hoy en día se reconoce que el número de museos de educación en Europa puede andar en torno a los cuatrocientos. Y de ellos es muy posible que las tres cuartas partes sean instituciones creadas (o recuperadas en algunos casos), en las tres últimas décadas, aproximadamente. Tendencia que se ha dado también en el resto del mundo, aunque su distribución sea desigual, según sociedades y contextos determinados.

En cuanto a España hay que reconocer que también tenemos un problema de contabilidad o de registro, pues como no hay más museos de creación oficial —recogida en un *Boletín oficial*— que los que he dicho antes (Galicia, Baleares, Cantabria y Aragón) es muy difícil tener noticia de todos los que están funcionando. Recordemos al respecto que según el tipo de creación se pueden distinguir varias clases de museos —pedagógicos y/o escolares— en la actualidad: 1, los de creación oficial por Comunidades; 2, los de creación paraoficial por Universidades; 3, de creación por Centros de Recursos y Profesorado; 4, de creación por los municipios; 5, de creación por el profesorado; 6, de iniciativa y sostenimiento particular; 7, de asociaciones culturales; 8, de fundaciones privadas; 9, de creación interna dentro de algunos museos etnográficos. Y esta amplia variedad de iniciativas es la que ampara una gran difusión en unos casos y la falta de difusión en otros. Y es verdad que en la presente sociedad de la información tenemos a nuestra disposición las páginas de Internet para navegar cómodamente, pero también es verdad que muchos museos no han abierto página web y que otros tienen un hueco dentro de la página de su pueblo, villa o ciudad, lo que obliga a saber de su existencia a priori.

A pesar de esta contrariedad informativa, creo que sí podemos hablar de un *auténtico despegue de la museística pedagógica* en España a lo largo de los últimos quince años, sobre todo si echamos la mirada hacia atrás y contemplamos el largo paréntesis museístico de los cuarenta años anteriores. Quizá el comienzo de la década de los noventa del siglo pasado marca la fecha de recuperación de esos museos nuestros, renacimiento que opino que tiene su explicación no sólo en las peculiaridades de vuelta a las libertades en nuestro país sino en otra serie de corrientes sociales, económicas, filosóficas, pedagógicas, museísticas, informativas, etc., consolidadas en los países occidentales especialmente durante los años ochenta. En cualquier caso me parece justo recordar que los dos precedentes de esta etapa de museos pedagógicos fueron las instituciones de Albacete y de Huesca, aunque tengo certeza de la fecha del primero pero no del segundo, pues parece

ser que el llamado hasta este mismo año⁵³ «Museo pedagógico “*La Escuela de Ayer*”», comenzó a funcionar en el curso 1987-88, pero no he encontrado documentos fehacientes. En cualquier caso está claro, para mí al menos, que su genealogía es similar, ya que fueron idea de un profesor-director de un CPR, se pusieron en marcha posteriormente al año 1986, que fue cuando el Ministerio de Educación estableció dichos Centros de Profesorado y Recursos; que en los dos casos se utilizó un Grupo escolar para su ubicación, y que uno funciona desde 1988 y el otro desde 1989⁵⁴. Y voy a aprovechar este pequeño espacio público para dar a sus dos directores un aplauso de admiración y para hacer mención de sus importantes nombres: Rafael Jiménez en el caso de Huesca, y Juan Peralta en el caso de Albacete.

Luego, en los noventa, se fue creando un ambiente cultural y académico más propicio para este tipo de instituciones, gracias sobre todo a la realización de varias decenas de exposiciones sobre educación, y surgieron unos siete museos más en diversos espacios geográficos y académicos. Con el comienzo del siglo XXI se ha inaugurado una nueva fase que podríamos denominar de apoyo de las Comunidades, convencidas del interés social y cultural de estos museos pedagógicos, aprovechando la existencia de algunos colegios o escuelas que han ido quedando vacíos por la inversión demográfica que atraviesa la nación, y preocupadas por reforzar las señas de identidad de sus sociedades y culturas peculiares. Por supuesto, junto a tales fundaciones hay que citar también las llevadas a cabo por otros autores de esa gama de creadores de museos que esbozamos antes. Y así nos encontramos con que en tan sólo seis años contamos con unos veinte⁵⁵ museos más, unos de tipo pedagógico y otros más modestos limitados a aulas y materiales escolares, pero siempre todos ayudando a recuperar la cultura material de la escuela.

Este notable incremento de museos en tan poco tiempo, y los proyectos de centros reales o de museos virtuales que están en marcha en la actualidad, es lo que ha hecho posible que ya en el año 2002⁵⁶ hubiera un Encuentro de representantes de Museos e historiadores de la Educación para tratar sobre la problemática museística de la educación en España, Encuentro (*Trobada*) celebrado en Palma de Mallorca, organizado por el Arxiu i Museu de l'Educació y la Universidad de las Islas Baleares. El vivo debate de esas Jornadas convenció a los asistentes de la necesidad de poner en marcha un tipo de asociación de los interesados. Constituida una comisión al caso, sus trabajos —y la buena acogida por varios historiadores de la educación— consiguieron que dos años después se pudiera inscribir en el Registro Nacional de Asociaciones del Ministerio del Interior una *Sociedad española para el estudio y conservación del patrimonio histórico-educativo* (SEPHE), que en diciembre de 2004 celebrara su primera Asamblea General de acuerdo con los Estatutos, y que quedara aprobada su primera Junta directiva. Esta Sociedad ha

⁵³ En que sus fondos se integraron en el nuevo *Museo Pedagógico de Aragón*.

⁵⁴ El museo de Albacete se denomina exactamente *Museo del Niño y Centro de documentación histórica de la escuela*. Está en plena expansión en estos momentos, investiga continuamente, ha editado varias publicaciones, celebra varias actividades museísticas y educativas.

⁵⁵ Debo informar de que en las cifras aproximadas que indico en el caso de España no contabilizo algunos museos que fueron creados, sobre el papel o sobre la realidad, y que después no han tenido continuidad.

⁵⁶ Días 3 y 4 de octubre.

celebrado ya su primer congreso, I Jornadas de la SEPHE organizadas y realizadas en Santiago de Compostela bajo la presidencia de Vicente Peña Saavedra, y en mayo del año 2007 realizará su segundo encuentro congresual, en el CEINCE de Berlanga de Duero, bajo la presidencia de Agustín Escolano Benito. Por otra parte dispone de un *Boletín informativo de la SEPHE*, cuyo primer número apareció en enero de este año de 2006, con 114 páginas, y una presentación elegante y digna.

A las actividades señaladas hasta aquí creo que hay que añadir nada menos que un Coloquio nacional de Historia de la Educación, el duodécimo⁵⁷ de los organizados por la Sociedad Española de Historia de la Educación, celebrado en la Universidad de Burgos del 18 al 21 de junio del año 2003, que tuvo como Tema General precisamente el de *Etnohistoria de la Escuela*⁵⁸. Estuvo estructurado en seis secciones, una de las cuales, la quinta, se dedicó en exclusividad al tema de la «Museología de la educación»⁵⁹, y en ella se presentaron nueve importantes comunicaciones. Pero no debemos olvidar que la temática de la Sección primera fue la de «Los objetos de la escuela y la historia material de la enseñanza»⁶⁰, tan vinculada a la museología de la educación como sabemos, y en la que se presentaron veintitrés investigaciones.

Y para el último lugar de estos índices de la vitalidad del movimiento museístico en educación dejo la interesante producción escrita en torno a tan rica problemática. Trabajos que abordan diversos aspectos del tema desde diversos puntos de vista, y que se ofrecen en revistas científicas, monografías y libros. Curiosamente unos y otros se han ido publicando a partir de 1985, que es la fecha de edición de la obra del profesor Del Dujo sobre el gran antecedente de todos nuestros centros, el *Museo Pedagógico Nacional*⁶¹. Todavía en los ochenta vieron la luz algunos importantes estudios sobre la antropología y la etnografía, y ya en la década de los noventa varios profesores españoles fueron dando a conocer sucesivas investigaciones y reflexiones sobre el mundo de los museos pedagógicos, haciendo hincapié sobre su gran valor para construir una historia más real y más completa.

Historia y Museología de la Educación

Termino como empecé, con el primer título del artículo: Historia y Museología de la Educación. Y lo hago para recalcar que mi enfoque predominante al reflexionar sobre los museos y la museología de la educación ha sido el histórico. Ello no quiere decir que no pueda contemplar museos de educación, o pedagógicos o centros de interpretación, etc., que no recuperen, conserven o estudien otro patrimonio educativo que el histórico, sino que he hecho hincapié en tal punto de vista porque éste es un escrito destinado a historiadores de la educación y aparecido en la publicación que es portavoz científico de la Sociedad Española de Historia de

⁵⁷ Presidido por el catedrático de la Universidad de Burgos Alfredo Jiménez Eguizabal.

⁵⁸ AA.VV.: *Etnohistoria de la Escuela*. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, Universidad de Burgos/Sociedad española de Historia de la Educación, 2003, 1.104 pp.

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 803-914.

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 41-320.

⁶¹ GARCÍA DEL DUJO, A.: *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985.

la Educación. Claro que pueden —y que deben— existir museos sobre el patrimonio educativo actual, o, mejor aún, sobre el patrimonio educativo histórico y actual. Su existencia es una de las mejores fórmulas para relacionar vivamente las investigaciones históricas con la sociedad y la cultura actuales, para poder comprobar uno de los servicios concretos que la historia presta al presente, además de constituir un magnífico elemento de formación para los jóvenes en proceso de educación profesional.

Pero las relaciones de la museología de la educación con la historia de la educación son privilegiadas por la naturaleza de las dos disciplinas y por el enfoque moderno (lo que otros llamarían precisamente posmoderno) de las mismas. En Historia de la Educación se ha operado en los veinte años últimos una auténtica revolución de las fuentes en las que debe basarse, empezando por la autoridad que ha cobrado entre los investigadores el principio de consultar no una fuente sino todas las posibles, y entre esas fuentes ocupa un lugar destacado la cultura material de la escuela: edificios, mobiliario, material didáctico, imágenes. Si hoy en día nos parece lógico que una historia que se haga sobre fuentes parciales o limitadas será una historia parcial, es decir, no será historia, el capítulo de los elementos materiales que han contribuido a configurar una cultura escolar determinada, junto a los elementos personales y los doctrinales, se constituye en una de las principales bases de la nueva Historia de la Educación. Si, por otra parte, vivimos en un mundo que no sólo abandona todos los objetos y materiales del pasado sino que tiene máquinas especializadas en destruirlos, la urgencia de recuperar aquellos elementos históricos, o la de empezar a guardar los que se están utilizando todavía hoy, es manifiesta, y pienso que se debe constituir en una tarea obligatoria para los historiadores de la educación, la recuperación de los elementos pasados y la creación de centros en los que se puedan conservar, estudiar, informar y difundir los mismos debe enfocarse igualmente como un deber social y cultural.

Como reconocía hace cuatro años Milena Cosseto, profesora en la Libera Università di Bolzano⁶² y miembro del Comité de expertos del Museo de la Ciudad de Bolzano (Alto Adagio),

con frecuencia los Museos europeos están ubicados en centros universitarios de investigación historicodidáctica o pedagógica, por una parte porque la historia de la instrucción o de las instituciones escolares representa un importante filón de investigación; por otra porque la misma didáctica de la historia en la escuela está favoreciendo en Europa la aproximación directa a las fuentes de la historia, a los documentos, estimulando a las nuevas generaciones a apoderarse del interior de los procesos de construcción y reconstrucción de la historia⁶³.

⁶² En la Facultad de Ciencias de la Formación.

⁶³ COSSETO, M.: «Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano», *Turris Babel* (noviembre 2002), p. 4.