

# Memoria, patrimonio y educación\*

ANTONIO VIÑAO  
*Universidad de Murcia*

## Resumen:

En este artículo se analizan las relaciones e interacciones entre memoria, patrimonio educativo e historia. Primero, de un modo específico, entre memoria e historia mediante un análisis especial de las conmemoraciones como nexo entre ambas e instrumento institucional de las políticas del olvido y de la memoria. Después, se estudian las relaciones e interacciones entre memoria y patrimonio educativo (exposiciones, investigaciones, sociedades científicas, congresos, grupos y proyectos de investigación, declaraciones y recomendaciones internacionales y museísmo pedagógico). Por último, se exponen algunas de las cuestiones que plantea la preservación y catalogación del patrimonio histórico-educativo: la necesidad de conectar ambas a su estudio, la diversidad de usos y valores del mismo, y los problemas relacionados con los cambios que están teniendo lugar en los soportes tecnológicos de la memoria y de la conservación y transmisión intergeneracional del saber y del conocimiento, es decir de la herencia o patrimonio cultural y educativo.

## Palabras clave:

Memoria, historia, patrimonio histórico-educativo, museos pedagógicos, conmemoraciones.

## Abstract:

In this article the relationships and interactions among memory, educational inheritance and history are tackled. First, in a specific way, the relationships and interactions between memory and history are addressed through a special analysis of the commemorations as a link between both subjects and as an institutional tool of the policies of oblivion and memory. Then, the relationships and interactions between memory and educational inheritance are studied (exhibitions, researches, scientific societies, conferences, groups and projects of research, international statements and recommendations as well as pedagogical museism). Finally, some of the issues arising from the safeguard and cataloguing of the educational inheritance are set out: the need to connect them with its study, the diversity of its uses and values, the problems related to the changes occurring in the technological supports of memory, and the intergenerational preservations and transmission of knowledge, namely of the cultural and educational legacy or inheritance.

## Key words:

Memory, history, educational and historical inheritance, museums of education, commemorations.

\* Este trabajo se inserta en el proyecto SEJ 2007-66165, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y titulado "El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XX)". Asimismo, está financiado 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 sobre "El patrimonio histórico-educativo de la Región de Murcia. La memoria de los docentes".

**Résumé:**

Dans cet article on analyse les relations et interactions entre mémoire, patrimoine et histoire. En premier lieu, d'une façon spécifique, on aborde les relations et interactions entre mémoire et histoire à travers une étude spéciale des commémorations comme lien entre les deux et comme instrument institutionnel des politiques de l'oubli et de la mémoire. Après, on étudie les relations et interactions entre mémoire et patrimoine éducatif (expositions, recherches, sociétés scientifiques, congrès, groupes et projets de recherche, déclarations et recommandations internationaux et muséisme pédagogique). Finalement on expose des questions posées par la préservation et catalogation du patrimoine historique et éducatif: le besoin de les rapprocher à son étude, la diversité de leurs usages et valeurs, et les problèmes relatifs aux changements se produisant dans les supports technologiques de la mémoire et de la préservation et transmission du savoir et des connaissances, c'est-à-dire de l'héritage et du patrimoine culturel et éducatif.

**Mots clés:**

Memoire, histoire, patrimoine éducatif, musées d'éducation, commémorations.

Fecha de recepción: 27-4-2010.

Fecha de aceptación: 4-5-2010.

Que la memoria es un tema de actualidad palpitante, en España y en otros países, queda fuera de toda duda. Lo mismo sucede con el patrimonio cultural e histórico del que la memoria forma parte. Por lo que a la memoria respecta, y desde una perspectiva no académica, la Ley de Memoria Histórica de 31 de octubre de 2007, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, generó, y sigue generando, polémicas y debates apasionados en los medios de comunicación y en las conversaciones cotidianas de los españoles. Polémicas y debates reflejados en la llamada «guerra de las esquelas» con las que los hijos, nietos u otros familiares de quienes fueron asesinados en la Guerra Civil y en la posguerra llenaron las páginas de la prensa más afín ideológicamente a uno u otro bando en los meses en los que se debatía dicha ley. Un episodio más, sin duda, de ese «enfrentamiento político» en que se ha convertido el tema de la memoria histórica desde principios del nuevo siglo, “25 años después de la muerte del dictador (...), hasta el punto de que algunos autores han hablado ya de la vuelta de las dos Españas” (Olmos, I., 2009: 7). Desde una perspectiva académica la memoria ha devenido, en las últimas décadas, un objeto de estudio preferente por psicólogos, psiquiatras, sociólogos, antropólogos, biólogos, neurólogos e historiadores. En este último caso, casi siempre con el afán, explícito o implícito, de distinguir entre memoria e historia, de marcar los límites entre una y otra, así como de indicar

su interdependencia e influencias recíprocas.

La noción de patrimonio, por otra parte, se ha ampliado en las últimas décadas hasta desdibujarse. Las diversas acepciones que el diccionario de la Real Academia ofrece de la voz patrimonio, giran alrededor de dos ideas básicas: el patrimonio es algo valioso que se hereda o construye; al mismo tiempo es algo que se considera propio en el sentido de que forma parte de aquello de lo cual se es propietario. En otras palabras, no es algo estático, dado de una vez por todas e invariable, precisamente porque exige la conciencia o sentimiento de que nos pertenece, de que ese algo es de algún modo valioso y de que, por tanto, precisa ser conservado y protegido. Si la noción de patrimonio la aplicamos no a un individuo o persona sino a un grupo social —familia, asociación, corporación, empresa, Estado o grupo basado en vínculos religiosos, ideológicos, lingüísticos o culturales—, resulta evidente que uno de los requisitos para que algo se entienda que es patrimonio de un determinado grupo es la conciencia, entre sus componentes, de que forma parte del mismo. Un requisito completado con el hecho de dicho grupo considere que ese algo debe ser preservado; es decir, convertirse en lugar de memoria y en el que depositar la memoria, en algo a recordar y que nos haga recordar. Lo que sea patrimonio, pues, no viene dado. Se halla en un proceso inacabable de construcción y reconstrucción. De ahí que la noción de patrimonio histórico o cultural sea históricamente, en su contenido, variable. De ahí que los conflictos y las luchas por apoderarse de la memoria social de un grupo determinado afecten a lo que en cada momento se considera patrimoniable —digno de ser conservado y convertido en lugar de la memoria—. Y de ahí, por último, que la noción de patrimonio se haya ampliado desde el campo histórico-cultural a otros ámbitos como el paisajístico o el medioambiental e incluso haya llegado a acuñarse la noción de patrimonio cultural inmaterial para referirse a “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos, reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (UNESCO, 2003: 2).

El nexo entre memoria y patrimonio no termina ahí. Por dos razones: primero porque entre una y otro se halla la historia; después porque, paradójicamente, el creciente interés por la memoria y el patrimonio se produce en un momento caracterizado por la desmemoria, la destruc-

ción de lo común o comunitario, y los profundos cambios en los medios y soportes de transmisión intergeneracional del saber y del conocimiento que en cada momento se considera valioso. En el centro de todo ello se halla la educación institucional, esa actividad o tarea que las sociedades han ido configurando a lo largo de varios siglos para llevar a cabo, de modo sistemático y formalizado, dicha transmisión.

### **Historia y memoria: el furor conmemorativo**

La distinción entre memoria e historia es teórica y racionalmente fácil. La memoria es una reconstrucción individual o colectiva del pasado. Si algo pretende es, como mucho, dar testimonio. La historia es, o pretende ser, un saber científico que, partiendo de unos supuestos teóricos, o a priori, intenta explicar e interpretar de forma coherente y lógica hechos y procesos, continuidades y cambios. Dicha interpretación y explicación se hace, al menos teóricamente, con pretensiones de verdad —aunque por supuesto, haya falsedades, leyendas y mitos que pasan por historia, así como silencios, ninguneos y verdades a medias o parciales— o, cuando ello no es posible, de verosimilitud, probabilidad o plausibilidad. Todo ello con el fin de hacer inteligible el pasado. La historia implica, pues, una triple operación que no se exige al testimonio de la memoria: seleccionar unos documentos y no otros —dando al término documento su sentido más amplio: toda huella o resto del pasado que proceda o tenga relación con el ser humano (Febvre, L., 1953: 428)—, someterlos a crítica en sí mismos y en relación con otros documentos, construir una explicación inteligible y dar una forma escrita, oral, visual o audiovisual a dicha construcción (Chartier, R., 2007: 37). La doble exigencia de veracidad o verosimilitud y de inteligibilidad exige el recurso a «marcas» de verdad. Es decir, la exposición, por el historiador, de los supuestos teóricos de los que se parte, y la indicación y remisión continua, en ocasiones sobreabundante, a las fuentes documentales que avalan o en las que se fundamentan la explicación e interpretación efectuadas. Nada de esto se exige a la memoria individual o colectiva.

La distinción entre historia y memoria se difumina y complica cuando consideramos su interdependencia e influencias recíprocas. En primer lugar, la historia es, en nuestras sociedades, un lugar institucional tanto de la memoria individual como de la colectiva o social. Contribuye a la

construcción de ambas. Un lugar de la memoria si se quiere privilegiado, pero un lugar más junto a otros asimismo institucionalizados y en algún caso, como en el del cine o la televisión, con mayor fuerza e impacto que la historia en la construcción de la memoria individual y social del pasado en relación con determinados personajes, temas, épocas o ambientes. Además, tanto la memoria como la historia “son obligatoriamente selectivas” (Duby, G., 1988: 63), funcionan u operan gracias al olvido, a la desmemoria o, más simple y llanamente, al hecho de que lo recordado o lo preservado es siempre una ínfima parte de lo acaecido o producido.

En segundo lugar, la historia vive, en parte, gracias y al ritmo de ese fenómeno o aspecto de la memoria social que son las conmemoraciones. La historia, en este caso, está al servicio de la memoria, como ha advertido Pierre Caspard (2009) en relación con la historia de la educación en Francia. Las ceremonias conmemorativas, en efecto, combinan oralidad, texto e imagen. Son representaciones visibles con un cierto ritual o formalismo en relación con la presencia, disposición y comportamiento de quienes en ellas intervienen y con lo que en ellas se muestra. La disposición espacial y temporal de tales presencias y actuaciones, lo que se muestra, cómo se muestra, lo que se oculta o no se dice, los lugares que se ocupan, las intervenciones, las posturas, los gestos y las palabras pronunciadas o escritas desempeñan un doble papel: sirven para recordar, pero también para mostrar, mediante el recuerdo, quien ostenta el poder de recrear y conmemorar el pasado, es decir, de darle el sentido “correcto” (Connerton, P., 1989: 41-71).

El discurso y la operación histórica juegan un importante papel en la determinación, configuración y sentido de esta modalidad de memoria social. Las conmemoraciones, como los olvidos, son acontecimientos sociales normalmente promovidos por el poder político, económico o religioso con el soporte de un cierto discurso histórico. Además, el historiador aparece un poco antes de los actos conmemorativos, durante dichos actos e inmediatamente después, para apoyar, refutar o matizar el hecho conmemorativo, el modo en que se ha desarrollado, y la apropiación e interpretación de que ha sido objeto lo conmemorado. Su trabajo explica en parte el por qué de una conmemoración o de un olvido, el cómo esta conmemoración se lleva a cabo y el tipo de recreación o interpretación que pretende dársele o que se le ha dado. El papel del historiador y su posición en relación con la conmemoración forman parte

de la representación. De una manera u otra su tarea resulta afectada por el proceso conmemorativo, un proceso que le fuerza a tomar una u otra posición frente al mismo. Algunos ejemplos pueden contribuir a aclarar lo indicado.

Durante los años 1988 y 1989 tuvieron lugar en España y Francia, respectivamente, sendas conmemoraciones del bicentenario de la muerte de Carlos III, nuestro monarca “ilustrado”, en el primer caso, y de la revolución francesa, en el segundo<sup>2</sup>. Asimismo, en el año 1992 se conmemoró en España el quinto centenario de la llegada de las naves comandadas por Cristóbal Colón a lo que después serían las tierras americanas. En los tres casos el proceso conmemorativo implicó a los poderes políticos y sociales, al mundo de la cultura, a los medios de comunicación y, cómo no, a un buen número de historiadores. Durante los años indicados —poco antes, durante ellos y algún tiempo después— los historiadores dedicamos buena parte de nuestro tiempo al estudio y reinterpretación de los hechos conmemorados. Había dos buenas razones para ello: la existencia de fondos públicos y privados específicamente destinados a realizar y publicar tales estudios, y el interés de los medios de comunicación por todo lo relacionado con dichos acontecimientos. La producción escrita y oral, las exposiciones, los seminarios, charlas y coloquios sobre lo conmemorado se prodigaron por doquier. La historia, memoria y recuerdo, recreación e interpretación del pasado, vivió al ritmo de dichas conmemoraciones y aniversarios.

Las conmemoraciones y olvidos, las opciones tomadas y la manera de efectuarlas constituyen toda una apropiación del pasado con un sentido determinado. No se conmemora porque sí ni en abstracto, sino desde un espacio y un tiempo concretos y con unas miras y unos propósitos identificables. Ello implica una determinada visión de los procesos y acontecimientos históricos y no otra. Por de pronto lo conmemorado se considera digno de tal; bien por positivo y beneficioso o por su carácter simbólico o ejemplar —si fue efectuado por miembros del grupo que conmemora—, bien por execrable —si fue realizado por miembros de otro grupo contrapuesto a aquel que rememora—. En otro caso sería relegado al olvido. Cualquier observación o interpretación que ponga en entredicho o que, incluso, no se ajuste a lo esperado, es desechada

---

2 Sobre la repercusión en España, y en el campo histórico-educativo, de ambos bicentenarios, remito a lo dicho en Viñao, A., Guereña, J.-L. y Aymes, J.-R. (1991). En relación con Francia, véase el balance realizado por Julia, D. (1989).

o marginada. No se considera oportuna. La recuperación de Carlos III como monarca «ilustrado», así como de aquellos de sus ministros que pretendieron “modernizar” y “europeizar” una España atrasada no podía ser pasada por alto doscientos años después, en la década de los 80 bajo el gobierno del Partido Socialista. Hubiera sido inimaginable en la de los años 30 o, por razones distintas, en las de los 40 o 50 —como lo hubiera sido, en 1973, conmemorar el centenario de la primera República o, en 1981, el cincuentenario de la segunda—, pero venía como anillo al dedo en la década de los 80. Cualquier consideración que pudiera poner en entredicho la imagen del rey progresista o del reformismo modernizador de sus ministros quedaba desechada. Caso de producirse, como se produjo, sería en los márgenes del proceso conmemorativo, fuera del circuito de actos más o menos públicos u oficiales.

El cambio gubernamental de 1996 trajo consigo una política conmemorativa —es decir, de la memoria y del olvido— de signo diferente y la posterior puesta al servicio de la misma de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales creada en el año 2002. Bajo los gobiernos del Partido Popular el énfasis memorialístico y conmemorativo se puso en las figuras de los Reyes Católicos, Carlos I, y Felipe II —la España Imperial, con mayúscula—, en la monarquía isabelina y los gobiernos del liberalismo moderado del siglo XIX y en figuras políticas del moderantismo como Cánovas del Castillo. Dicho énfasis era por supuesto selectivo por lo que respecta a su puesta en escena, como lo habían sido los anteriores y como lo serían los posteriores. Así, por poner un solo ejemplo, era posible recorrer la exposición sobre Felipe II celebrada en El Escorial y sólo al final, en una pequeña sala junto a la salida, que bien podía pasar desapercibida, hallar alguna información sobre la Inquisición o la expulsión de los moriscos. Además, dicha exposición incluía, como las restantes, obras literarias y artísticas publicadas o efectuadas durante su reinado, con el fin de darle mayor realce, tuvieran o no relación con la figura del monarca. Algo así como si dentro de quinientos años en una exposición sobre Francisco Franco o el franquismo se incluyeran *La colmena*, *Tiempo de silencio*, y varios cuadros de Tapies o Canogar sin contextualización o matización alguna.

Los ejemplos de esta política conmemorativa, en el ámbito de la educación, son asimismo abundantes. Basta indicar por ejemplo, en relación con Francia y los congresos de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), que los dos últimos congresos de

esta asociación internacional celebrados en dicho país tuvieron lugar en Sèvres en 1981, con motivo del centenario de las leyes escolares de Jules Ferry de 1881-1882, y en París en el 2002 asimismo en el bicentenario de la creación por Napoleón de los liceos, condicionando ambas conmemoraciones el tema elegido para los mismos (Frijhoff, W., 1983; Savoie, Ph., Bruter, A., y Frijhoff, W., 2004). Este último bicentenario originó, además, en el país vecino otros eventos conmemorativos como el coloquio celebrado en noviembre de 2002 por el Instituto Napoleón y la Biblioteca Marmottan (Boudon, J-O., 2004). En España, también a título de ejemplo, puede aludirse a la conmemoración —con escasa repercusión social y mediática— del centenario de la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que dio lugar, entre otras actividades, a un libro colectivo (Álvarez Lázaro, P., 2001) y a una exposición en la Biblioteca Nacional cuyo comisariado estuvo a cargo de Antonio Molero Pintado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). Todo ello coordinado por un buen historiador de la educación, Pedro Álvarez, miembro —paradojas del destino y signo del cambio de los tiempos— de una de las congregaciones religiosas, la Compañía de Jesús, que más se significó en la España de finales del siglo XIX y comienzos del XX por su oposición a la idea del “Estado docente” y a la intervención estatal en el ámbito de la enseñanza. Dicha conmemoración estuvo en todo caso unida, con el cambio de siglo, a la publicación de una serie de balances o síntesis sobre la educación y la pedagogía en el siglo recién finalizado<sup>3</sup>.

Otras conmemoraciones, como la de los 75 años de la proclamación de la segunda República, a celebrar en el año 2006, no recibirían la atención de los poderes públicos, pero sí de determinados colectivos. Así por ejemplo, en lo que a la educación se refiere, la Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES) de Comisiones Obreras, organizó una exposición itinerante sobre la educación en la segunda República, junto con un ciclo de conferencias que darían lugar a una publicación posterior (Jorganes, J., 2008). Asimismo, en el año 2006 tendrían lugar diversas exposiciones conmemorativas, con sus correspondientes catá-

---

3 Por ejemplo los monográficos sobre “A educación no século XX”, *Revista Galega do Ensino*, 24, 1999, y “La educación en la España del siglo XX”, *Revista de Educación*, número extraordinario, 2000, así como Fernandes, R. y Pintassilgo, J. (2003) y Viñao, A. (2004). Este tipo de literatura histórico-educativa, propia de todo fin de siglo, no es un rasgo específico de España como se muestra por ejemplo, en relación con Inglaterra, en Aldrich, R. (2002).



logos, sobre algunos aspectos relevantes de la educación en dichos años. Por ejemplo, las relativas a los 75 años de la creación de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (AA. VV., 2006a), de la que serían comisarios Luis Arias y Francisco de Luis, y, esta vez con el apoyo estatal, a las Misiones Pedagógicas (AA. VV., 2006b) bajo el comisariado de Eugenio Otero Urtaza. Sería, sin embargo, en el año 2007, cuando el centenario de la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas —cuyos ochenta años ya habían sido objeto de celebración en 1987— sería el origen, con el apoyo estatal en más de un caso, de números monográficos de revistas como el extraordinario de dicho año de la *Revista de Educación* sobre “Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939)”, o el número 63-64, de diciembre de 2006 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, así como de algún que otro coloquio (Sánchez Pascua, F., y otros, 2007) y, con el patrocinio de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, de una magna exposición de la que serían comisarios José Manuel Sánchez Ron y Antonio Lafuente (AA. VV., 2007) y de un coloquio internacional (AA. VV., en prensa).

Las conmemoraciones alcanzan asimismo a las instituciones educativas. Forman parte de su historia, de su memoria y de su cultura. En lo que a la educación se refiere, junto a la memoria de los alumnos, de los profesores y de los objetos (Viñao, A., 2005), puede incluirse la de los establecimientos e instituciones docentes. Cada centro docente, con el paso del tiempo, construye su propia memoria y, con ella, la de quienes pasan por sus aulas. Dicha memoria es conformada y conforma su cultura institucional. Una cultura expresada en rituales, rutinas, actos corporativos y documentos escritos, en comportamientos, hábitos y fórmulas sociales, en formas de hablar, de vestir, de relacionarse e interactuar que pueden incluso, en algunos casos, identificar a quienes pertenecieron, como alumnos o profesores, a dicho establecimiento. Una cultura asimismo construida a base de conmemoraciones, exposiciones y textos escritos con motivo de las mismas. Nada tiene de extraño, por ello, que en las últimas décadas del siglo XX y en los primeros años del XXI se publicaran libros, o catálogos de exposiciones, en los que se conmemoraban los 150 años de la creación de buena parte de los Institutos de Educación Secundaria —los llamados, desde hace unos años, Institutos “históricos”— y de las Escuelas Normales creadas en España en el siglo XIX. Su misma abundancia excusa, en un trabajo de esta índole, hacer

referencia a los mismos. Influidos quizás por este afán conmemorativo, o simplemente por la misma naturaleza de los hechos, puede observarse asimismo la presencia en los últimos años de otro no despreciable número libros y catálogos —o de celebraciones de todo tipo— sobre la historia y memoria de instituciones docentes privadas o públicas, de todos los niveles y modalidades de enseñanza, conmemorando los 500, 150, 100, 75, 50 e incluso —¿por qué no?— 25 años de existencia.

Este furor conmemorativo contrasta y es compatible, tanto en el ámbito social general como en el educativo, con el predominio, en las formas de ver y considerar la realidad, del pasado más inmediato, del fugaz presente y de un futuro muy a corto plazo. En síntesis, de una suerte de etnocentrismo temporal o presentismo. Un presentismo que, desde una perspectiva general, se caracteriza por transitar y permanecer en el presente puro, un presente sin causas —pasado— ni consecuencias —futuro—; por una mirada, en suma, antigenealógica y atemporal. Un rasgo del mismo, en relación con el sistema educativo, sería, por ejemplo, la incapacidad entre los agentes y actores de dicho sistema de mirar y considerar sus actuales cuestiones y problemas con una perspectiva temporal que vaya más allá del momento en el que accedieron al mismo —y eso sólo excepcionalmente— y, en consecuencia, del futuro más inmediato, por no decir del contexto y circunstancias del mismo presente que está ya dejando de serlo. Dicho presentismo es el que explica que las unidades de información y transmisión cultural en las que se basa el aprendizaje en la especie humana, en relación con la gestión y organización como tal especie —los llamados memes—, sean en muchos casos meras repeticiones o réplicas, expresadas con diferentes palabras, que sólo arañan la superficie de las cosas, que no llegan o tocan el fondo de las cuestiones, y que, con la rápida obsolescencia de lo nuevo en las sociedades actuales, dejan al ser humano sin una herencia cultural consistente.

### **Memoria y patrimonio: el furor museístico**

Uno de los temas que mayor desarrollo ha tenido en las dos últimas décadas en el ámbito de la historia de la educación, en España y fuera de España, ha sido el relativo al estudio de la cultura e historia material de las instituciones educativas y, con ella, del patrimonio histórico-educati-

vo. Ello ha sido el resultado de la confluencia del interés por adentrarse en el conocimiento de la “caja negra” de la historia de la educación —lo realmente acaecido en las aulas y en los establecimientos docentes, su realidad cotidiana, las prácticas, el currículum real no el prescrito o el propuesto— con el auge de los estudios de etnografía escolar (AA. VV., 2003) y del museísmo pedagógico-educativo (Ruiz Berrio, 2010a).

El análisis de la historiografía educativa española evidencia la creciente atención prestada, desde fechas recientes, al estudio del patrimonio histórico-educativo. Entre las vías que evidencian y apoyan la emergencia de esta parcela de estudio se hallan las siguientes:<sup>4</sup>

La primera de ellas, quizás la que cuenta con más tradición, está asociada a la celebración de *exposiciones pedagógicas* y a la publicación, en su caso, de catálogos de las mismas.

La segunda vía, la más centrada en el tema, está constituida por los *estudios sobre el patrimonio histórico-educativo* que han proliferado en forma de libro o artículos de revista en los últimos años.<sup>5</sup> Tres ejemplos recientes de libros colectivos con estudios sobre dicho patrimonio son *La cultura material de la escuela* (Escolano Benito, 2007), *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada* (AA. VV. 2008a) y *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (Ruiz Berrio, 2010b). Por lo que respecta a las publicaciones periódicas, la revista del Consejo Escolar del Estado *Participación Educativa* dedicó un número monográfico al tema (AA. VV., 2008b) con el expresivo título de “Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares”. En dicho número se incluían artículos sobre el patrimonio histórico-educativo en los Institutos Cardenal Cisneros (I. Fadón), San Isidro (R. Martín) e Isabel la Católica (C. Masip y E. Martínez) de Madrid, Brianda de Mendoza de Guadalajara (J. Leal), Padre Suárez de Granada (L. Castellón y J. f. Sánchez), Pedro Espinosa de Antequera (C. Romero), Instituto-Fundación Aguilar y Eslava de Cabra (S. Guamán), Práxedes Mateo Sagasta de Logroño (P. Benito), Cabrera Pinto de Tenerife (D. Pérez-Dionis), así como sobre un centro de educación primaria, el Colegio Cervantes de Madrid (M<sup>a</sup> T. Cuadrado) y tres colegios privados madrileños: Santa Isabel (Sor F. Ferro y M<sup>a</sup> E. Gómez), Ma-

4 En esta relación se sigue en buena parte, y se transcribe, la exposición efectuada por Moreno Martínez, P. L. (2009), trabajo al que remitimos si se desean más detalles y, sobre todo, referencias bibliográficas más extensas.

5 En relación con Italia, véase el número 15 de 2008, pp. 15-191, de la revista *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* dedicado, en su parte monográfica, al tema de “I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione”.

ría Inmaculada (M<sup>a</sup> P. Melgar) y Estudio (E. Gallego), y un artículo final titulado “Los Institutos de Enseñanza Secundaria: un legado por descubrir” (Sanz Esteban, I. y Amo del Amo, M<sup>a</sup> del C., 2008). La publicación de este número monográfico ha sido seguida por la inclusión, en sucesivos números de la revista, de un apartado o epígrafe específico, titulado “El patrimonio en la escuela”, en el que es posible hallar otros trabajos sobre el tema referidos a establecimientos docentes públicos y privados de diversos niveles educativos. Esta decisión, la de dedicar una sección específica al tema del patrimonio educativo, ha sido asimismo adoptada por otras revistas como *Educació i Història* editada por la Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana.

Otros estudios, asimismo recientes (Bernal Martínez, J. M. y López Martínez, J. D., 2009; Bernal Martínez, J. M., Delgado Martínez M<sup>a</sup> A. y López Martínez, J. D., 2009; Delgado Martínez, M<sup>a</sup> A., López Martínez, J. D. y otros, 2004, 2007 y 2008), centran su atención en el uso didáctico del patrimonio científico de los Institutos de Educación Secundaria o en su difusión museística virtual. Y otros, por último, ofrecen perspectivas generales sobre el material científico para la enseñanza, en estos establecimientos, en un relevante momento histórico como el que significó la aprobación y aplicación del Plan estudios de 1845 (López Martínez, J. D. 2008), o sobre la importancia, catalogación, usos y estudio de dicho patrimonio (Simón Castel, J., García Belmar, A. y Bertomeu Sánchez, J. R., 2005; Martínez Alfaro, 2010).

Una tercera vía, con destacadas repercusiones en la promoción de estos estudios, corresponde a la gestación de *sociedades científicas* con la específica finalidad de fomentar el estudio, la protección y la divulgación de dicho patrimonio. Así, en junio de 2003 se fundó la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) que, entre otras iniciativas, viene promoviendo la celebración de jornadas científicas y editando el *Boletín Informativo SEPHE* de periodicidad anual, y a finales del año 2007 la Red Ibero Americana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo (RIDPHE).

Una cuarta vía para el avance de la historiografía en este campo reside en la celebración de *congresos científicos* específicos, los cuales han experimentado un desarrollo notable en los últimos diez años. Cronológicamente, el primero de ellos se celebró en noviembre de 2001 en Santiago de Compostela bajo el nombre *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico*, al que siguió, en otoño de 2002 en Palma de Mallorca, el

*I Encuentro de Museos e Historiadores de la Educación*, que derivaría en la creación de la SEPHE. El más reciente ha sido el *II Foro Ibérico* celebrado en febrero de 2010 en Viana do Castelo. De especial entidad y proyección nacional e internacional fue la realización en Burgos, en junio de 2003, del *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* el cual centró su atención en la *Etnohistoria de la Escuela* (AA. VV., 2003).

En este aspecto, uno de los rasgos a destacar es la consolidación de reuniones científicas o técnicas estables impulsadas por sociedades, redes y universidades. Así, la SEPHE viene convocando, desde el año 2005, jornadas científicas de las que, hasta el momento, se han realizado las *I Jornadas* en el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) en Santiago de Compostela en mayo de 2005, las *II Jornadas* en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga de Duero (Soria) en mayo de 2007, y las *III Jornadas* en el Museo Pedagógico de Aragón, sito en Huesca, en octubre de 2008. A su vez, la red de Institutos históricos también viene celebrando sus *Jornadas de Institutos históricos de España*. Las primeras tuvieron lugar en Granada en julio de 2007, las segundas en La Laguna del mayo de 2008 y las terceras en Guadalajara, en julio de 2009. Asimismo, la Universidad de Vic viene convocando unas *Jornadas Técnicas sobre los museos pedagógicos virtuales*, de las que se han organizado las *I* y las *II* en junio de 2008 y de 2009, estando previstas las *III* para el año 2010. Otro evento, en este caso internacional, el *I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educação*, se desarrolló en Santiago de Compostela del 20 al 22 de febrero de 2008.

Otra de las manifestaciones recientes del interés generado en las universidades españolas por el estudio del patrimonio histórico-educativo es la presencia de *grupos de investigación* en convocatorias internacionales, nacionales y autonómicas para la financiación de proyectos de investigación con propuestas relativas a diferentes aspectos del mismo. Tanto la administración estatal como las autonómicas vienen concediendo recursos para tales fines, especialmente a lo largo de los últimos cinco años. Uno de dichos grupos es el formado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Dicho grupo llevó a cabo en los años 2004 y 2007 un proyecto de investigación titulado *La cultura material de las instituciones educativas en la España del siglo XX: arquitectura y mobiliario escolares, y material científico-pedagógico*, en el que se emprendió la tarea de crear un Museo virtual de Historia de la Educación (MUVHE) adscrito al servidor de dicha universidad. Una tarea continuada con la

realización, entre los años 2007 y 2010, de un segundo proyecto con el título de *El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XXI)*. Proyectos de investigación más o menos similares se han aprobado y se están llevando a cabo en otras Comunidades Autónomas como Valencia, Baleares, Andalucía, País Vasco y Madrid. Uno de los ejemplos más recientes y de mayor entidad, por los colectivos implicados en el mismo, quizás sea el proyecto de investigación titulado *Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)*, financiado por la Comunidad Autónoma de Madrid, dentro del cual tuvo lugar en Madrid un coloquio internacional sobre "La historia de la enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria" los días 26 y 27 de noviembre de 2009.

Las diversas *declaraciones y recomendaciones nacionales o internacionales* sobre la protección, conservación y estudio del patrimonio histórico-cultural o, más específicamente, del patrimonio histórico-educativo, constituyen una sexta vía de promoción y apoyo de los estudios sobre este último. Entre los acuerdos internacionales destacan la *Convención sobre protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, aprobada en la decimoséptima Conferencia General de la UNESCO celebrada en París en otoño de 1972, que aplicaba la consideración de patrimonio cultural a monumentos, conjuntos arquitectónicos y lugares de un valor excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte, la ciencia, la etnología o la antropología, la *Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular* (1989) y la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* (2003), ambas de esta misma organización internacional.

En el ámbito político nacional destaca la presentación en el Congreso de los Diputados el 24 de marzo de 2009, por el Grupo Parlamentario Socialista, de una Proposición no de ley en la que se instaba al Gobierno a que, en colaboración con las Comunidades Autónomas, se impulsara un plan de actuación específico para recuperar, proteger, poner en valor y divulgar el fondo patrimonial de gran valor histórico, artístico, científico y didáctico que poseen muchos centros públicos de enseñanza (*Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, 70, 2009. Sesión plenaria celebrada el 24-III-2009), y, en el ámbito ibérico e histórico-educativo, la *Declaración de Viana do Castelo* adoptada en febrero de 2010 en el II Foro Ibérico de Museología de la Educación y Museísmo Pedagógico,

como continuación y actualización de la *Declaración de Compostela* suscrita el año 2001 con motivo del I Foro celebrado en dicho año en Santiago de Compostela.

El auge nacional e internacional del *museísmo pedagógico* constituye la séptima y última vía en la que se apoya el creciente interés historiográfico por el patrimonio educativo. En el año 1984 una publicación del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) detectaba un total de 683 museos de educación accesibles en Internet —442 en Europa, 192 en América, 40 en Oceanía, 8 en Asia y 1 en África— (Peña Saavedra, V. 2004). Es bastante posible que hoy la cifra se haya duplicado. En España, un reciente póster o cartel distribuido junto con el número 3.856, de 25 de febrero de 2010, de la revista *Escuela*, editada por Wolters Kluwer, informaba sobre la existencia en España de 24 museos pedagógicos de índole pública —dependientes de Comunidades Autónomas, de centros de profesores o de instituciones docentes universitarias— o privada, en este caso formando parte, por lo general, de una fundación. El hecho de que en una revista profesional, de amplia difusión entre el profesorado, se incluyera un cartel con el mapa de España y la ubicación en el mismo de los 24 museos referidos en dicho cartel, indica que su existencia ha entrado a formar parte de la herencia mental y cultural de los docentes. Que los docentes, como grupo profesional —o, al menos, una parte de ellos—, han empezado a considerar como algo propio, ligado a su patrimonio como tal grupo, los museos de educación.

### **Algunas cuestiones relativas a la protección, catalogación y estudio del patrimonio educativo**

Tanto desde la perspectiva de la memoria individual, social e institucional —ya sea desde el afán conmemorativo o desde la simple nostalgia por un pasado escolar que cada vez forma parte de la biografía de un mayor número de personas durante períodos de tiempo cada vez más dilatados—, como desde el auge de los estudios sobre el patrimonio histórico-educativo o el *museísmo pedagógico*, todo apunta a que en los próximos años este tipo de investigaciones y estudios seguirá gozando de apoyos públicos, así como de la atención de un cierto número de profesores, asociaciones profesionales y sindicales del profesorado y establecimientos docentes. En las páginas precedentes se han intentado

mostrar las causas, los orígenes y las consecuencias de este fenómeno. En las que siguen se exponen, de modo sumario, algunas de las cuestiones que plantea.

Las piedras, se ha dicho, hablan. Incluso gritan a quien quiere escucharlas y sabe cómo hacerlo. Esta es la memoria de los objetos. Lo que sucede es que las piedras no dicen a todos lo mismo. Hay, por supuesto, a quienes no les dicen nada. Pero aquellos a quienes sí les dicen, no oyen ni ven las mismas cosas. Los usos y sentidos de los restos y huellas materiales e inmateriales del pasado difieren, como difieren sus significados, en función de quién, desde dónde, cómo y con qué fines se mira. Cabe, como ya se ha señalado, un uso nostálgico, que tiene su origen y contribuye a construir el sentido biográfico de uno mismo y del pasado. Por otra parte, el uso memorialístico general siempre está presente de un modo u otro. Se recuerda, se trae a la memoria, lo que se considera digno de ser recordado. Y al hacerlo se preserva ese algo, lo que sea, del olvido. También es posible dar un uso didáctico al patrimonio. En este caso, su sentido y significado está unido al de un proceso determinado de enseñanza y aprendizaje, a su utilidad como recurso didáctico en contextos formales o informales de enseñanza. Distinto a los anteriores, aunque relacionado con ellos, es el uso histórico, el uso —ya referido— del patrimonio material e inmaterial con vistas al análisis y estudio científico del pasado o, como hubiera dicho Agustín de Hipona, del presente del pasado. Cabe, por último, también un uso del pasado, de sus restos y huellas como objetos con valor de cambio en el mercado. Su valor, sentido y significado, es el precio que dicho objeto alcanza en el mercado de objetos antiguos. Para un uso nostálgico, memorialístico, didáctico o científico pueden bastar las copias o reproducciones de los mismos; no son siempre necesarios los originales. Para el uso como valor de cambio sólo valen los originales.

Sea cual sea su uso o destino, la tarea primera a llevar a cabo para proteger el patrimonio educativo, sin la que no es posible ir más allá, es su catalogación y preservación. Sin embargo, esta ingente tarea, si no va acompañada del estudio de lo catalogado y preservado, puede quedarse en el anticuariado, el fetichismo de los objetos, la crónica entendida como mera yuxtaposición de información o el museísmo pedagógico más simple. Por supuesto, la mera labor de catalogación implica, si quiere llevarse a cabo de modo fructífero, una cierta idea previa sobre el análisis y estudio de lo catalogado. Pero ello no debe hacernos perder de



vista que dicho estudio se ha de realizar en el contexto más amplio de la historia no sólo de la ciencia y de la cultura material de los centros docentes, sino también de la cultura escolar y de las prácticas académicas. Más en concreto, de los campos, disciplinas y actividades o tareas escolares. Todo ello supone necesariamente un marco teórico-conceptual que dé sentido a los aspectos integrantes de dicha cultura y prácticas, así como el recurso combinado a otras fuentes, intereses y enfoques (Viñao, A., 2006). Así, por ejemplo, el estudio sobre los cuadernos escolares —un objeto producto de la cultura escolar— sólo tendría sentido en el marco más amplio de los procesos de aculturación en el mundo de la cultura escrita, incluso cuando se recurre a ellos como fuente histórica en relación con un tema concreto. Igual sucede con el análisis y estudio de los libros de texto —otro producto típico de la cultura académica— en relación con aquel nicho ecológico, las disciplinas escolares, en el que dichos libros nacen, anidan y adquieren sentido.

Sin embargo, los problemas o cuestiones más relevantes que plantea la protección, preservación, catalogación y estudio del patrimonio educativo —y, en general, del patrimonio histórico y cultural— se hallan fuera del mismo. Tienen su origen en ámbitos más amplios y afectan a la memoria de las sociedades futuras, a la de quienes las compongan y a la herencia cultural de las generaciones venideras. Ello, por supuesto, afecta al patrimonio educativo pero excede, en sus causas y efectos, del mismo. No en balde guarda una estrecha relación con los cambios que están acaeciendo en los soportes y ritmos de transmisión de la memoria individual, social e institucional.

Todo cambio en los soportes y modos de conservar el conocimiento y de transmitirlo ha tenido históricamente repercusiones en la memoria social e individual, en la herencia cultural de los seres humanos, y en los modos de acercarse, de mirar y de interpretar la realidad con el fin de encontrarle algún sentido y desenvolverse en ella. La progresiva introducción y difusión de la escritura en las sociedades de oralidad primaria supuso la progresiva pérdida o desvalorización de determinados modos orales de conservación y transmisión del saber, exigidos por el uso de la memoria en una sociedad que desconocía la escritura o hacía un uso muy restringido de la misma. La introducción y difusión —también gradual— de la cultura tipográfica, tras la invención de la imprenta, originó asimismo profundas modificaciones en los modos de conservación y transmisión de cualquier tipo de conocimiento, saber o práctica. No eliminó ni la cultura del manuscrito ni la de

la oralidad, sólo las desplazó considerándolas marginales, obsoletas o propias de saberes escasamente valiosos. Al mismo tiempo planteó una serie de cuestiones plenamente actuales: ¿qué parte del saber y qué prácticas conservadas y transmitidas por vía oral o de forma manuscrita debían ser impresas y difundidas con el nuevo soporte tipográfico, es decir, a través de la imprenta, del libro y de un sistema escolar y académico institucional basado en el mismo? ¿qué es lo que se consideraba suficientemente valioso, es decir, digno de ser impreso, y qué no? ¿a quiénes correspondía decidir lo que era o no valioso y, por tanto, lo que debía o no ser impreso?

Por supuesto, esa nueva tecnología de la palabra que fue la imprenta, sería también utilizada, por razones ideológicas o comerciales, para difundir textos e imágenes que la cultura académica o simplemente culta, la de los letrados, no consideraba valiosos. Por supuesto, desde su misma aparición esa nueva tecnología originó críticas sobre el exceso de libros, sobre su pernicioso influencia moral o mental —¿cómo no traer aquí a colación al personaje de la literatura española más conocido mundialmente?— y sobre la apariencia de saber —no sabiduría— que podían proporcionar las lecturas extensivas y superficiales. Críticas en la que resonaban, como un eco, las efectuadas casi dos mil años antes por Platón, en su diálogo *Fedro*, sobre esa tecnología de la palabra que era la escritura, y en las que resuenan muchas de las actualmente realizadas en relación con Internet. Críticas que dejan a un lado, como también lo hacen quienes sólo ven las posibilidades y ventajas de Internet, el hecho de que los cambios en las tecnologías de la palabra, de la conversación y de la comunicación sean cambios que originan ganancias y pérdidas. Que no deben ser vistos desde las perspectivas excluyentes del progreso o del desastre cultural, sino desde la aparición de una situación en parte diferente, en parte nueva, que supone una peculiar combinación de ganancias y pérdidas en comparación con la que viene a relegar o marginar.

La cuestión es muy simple: los usos que se están haciendo de los nuevos soportes tecnológicos para preservar la herencia cultural, o sea, el saber, el conocimiento y las prácticas que se consideran valiosas y que, por ser así consideradas, deben ser reelaboradas y transmitidas a las generaciones posteriores —en especial desde el advenimiento de Internet, sin olvidar la omnipresente televisión y la no menos omnipresente publicidad—, poseen una serie de rasgos que afectan, que están ya afectando, a los procesos de construcción y reconstrucción de la memoria y, por tanto, del patrimonio y herencia culturales.

Un primer rasgo, con todas las excepciones individuales que quieran hacerse, es la brecha generacional y socio-cultural abierta entre quienes dominan los nuevos medios tecnológicos —sea porque se desenvuelven en ellos como pez en el agua, sea porque ese es su campo académico o profesional— y quienes han nacido y han sido mentalmente conformados por la cultura tipográfica. En los lugares extremos de dicha brecha pueden encontrarse, por un lado, analfabetos o semianalfabetos digitales perfectamente instruidos en el mundo del libro y de la imprenta, pero incapaces de transmitirla por vía electrónica, y, por otro, analfabetos funcionales en el mundo de la cultura escrita tipográfica —en la que se ha construido y preservado la herencia cultural a transmitir— para quienes la digital o electrónica no parece tener secretos y que, por tanto, transmiten por esta vía información, significados y representaciones del pasado sin que se distingan o brillen precisamente por su capacidad —competencia, creo que se dice hoy— para diferenciar, en la herencia a transmitir, lo valioso de lo banal o prescindible. Tanto para unos como para otros lo que sea valioso, o no, depende no tanto del contenido cuanto del soporte. Un problema o cuestión que se agudiza cuando, como es habitual, quienes mejor se manejan con los nuevos soportes son aquellos que, por razones de edad, poseen una menor experiencia o memoria temporal. Entre ambos extremos, por supuesto, se halla una minoría que navega cómodamente tanto en las aguas de la cultura tipográfica como en las de la digital o electrónica, y, cómo no, una gran masa de analfabetos funcionales en ambas.

La no discriminación valorativa, la nivelación o igualación, la presencia en un mismo plano de todo tipo de información y opiniones y la ausencia de mecanismos de jerarquización, son otros rasgos señalados como propios de la cultura electrónica. “Si resulta”, como se ha advertido, “que en la cabeza de los jóvenes pesa más el universo digital que el impreso”, eso significa

“que la cultura digital ya estaría por encima de la gutenberiana, una cultura digital que tendría además el poder de determinar y modificar, a partir de este momento, toda la cultura gutenberiana anterior (al erguirse como un medio más poderoso y funcional) y de cambiar profunda y «llanamente» todo el sistema de valoración anterior y la naturaleza de sus jerarquías” (Ferrerro, J., 2010).

Todo ello se produce además en un momento en el que la institución encargada —en la cultura tipográfica— de establecer jerarquías o cánones y de transmitir, con arreglo a unas pautas establecidas, aquella herencia cultural que se considera que debe transmitirse a las nuevas generaciones —es decir, el sistema escolar—, se halla marginada por el simple hecho de que la mayor parte de la información se produce fuera de la misma y de forma más atractiva, eficaz e influyente. En síntesis, el sistema escolar se ve incapaz de llevar a cabo dicha función sin que en el nuevo universo electrónico existan, por el momento, agencias, instituciones o procedimientos de jerarquización que determinen lo que debe ser o no preservado y transmitido más allá del puro espontaneísmo.

Un tercer rasgo, ligado ya al mencionado presentismo o predominio de la mentalidad antigenealógica para la que todo lo existente parece haber nacido de sí mismo, es la rápida obsolescencia tanto de los soportes como de su contenido. Por una parte, en palabras de Jean-Claude Carrière, «no hay nada más efímero» que los soportes electrónicos considerados “duraderos”, ya se trate de disquetes, cintas, CD-ROM, DVD u otros artilugios cuya lectura requiere haber conservado los ordenadores que la hacían posible. Su acelerada obsolescencia “contribuye a borrar la memoria” en un momento histórico caracterizado por la invención de “muchos instrumentos para conservar la memoria” (Eco y Carrière, 2010: 27-30). Por otra, la velocidad, mejor dicho el incremento de la misma, es el signo de nuestro tiempo y “actualizar” la acción más común en el mundo electrónico. Una acción en la que “lo preexistente se borra en beneficio de lo vigente y sólo lo actualizado queda como absoluto” (Verdú, V., 2006), hasta, añadiríamos, ser eliminado por la próxima, cada vez más inmediata, actualización. Una actitud de este tipo puede generar comportamientos anti-memorialísticos, formas de pensar y hacer, mentalidades y prácticas para las que el pasado es algo a borrar, eliminar y olvidar. Algo de lo que, en definitiva, puede prescindirse. Dado que ello no es posible, el pasado resurge en forma de leyenda, de mito o como una reconstrucción indolora —inequívocamente falsa— por motivos ideológicos, comerciales, de diversión o entretenimiento.

De un modo u otro, la sobrevaloración de lo nuevo implica, quiérase o no, la conversión de lo antiguo en anticuado y la infravaloración de la memoria ligada a la experiencia biográfica. Con ello se olvidan dos hechos: que no se puede ser innovador si no es desde dentro de una tradición o herencia, y que es a partir de cierta edad —variable según

las experiencias personales y la cultura en la que se vive— cuando se empieza a tener pasado, cuando se echa la vista atrás, es decir, cuando se construye la memoria autobiográfica (presente del pasado). Antes sólo se posee presente y futuro (presente del futuro).

Otros dos rasgos, relacionados entre sí y advertidos en el mundo de la cultura electrónica, son la fragmentación homeopática y la ramificación. La información, el saber y el conocimiento se ofrecen en dosis cada vez más reducidas en extensión y duración, a modo de teselas de un mosaico por componer en el marco de una estructura discursiva ramificada en la que se combinan textos breves, imágenes dispersas, sonidos y... publicidad. Se pueden conocer muchos detalles fragmentados de la realidad presente, o ya acaecida, pero la forma en que dicha realidad se muestra y es conocida oculta como se puso en marcha el proceso que la configuró, como llegó a producirse. La herencia cultural, el saber, el patrimonio material e inmaterial a preservar y transmitir, es comprimido y jibarizado, simplificado y ofrecido a modo de sucesivos flashes deslumbrantes, de piezas aisladas que aparecen y desaparecen sin aparente conexión entre sí pese a que, como es obvio, se hallan conectadas. Si el mundo de la oralidad tuvo que generar una narrativa poética para preservar y transmitir el saber, una narrativa de avance en espiral todavía presente y revalorizada, por ejemplo, en el campo de la literatura y educación infantil (Janer Manila, G., 1989, 1990, 2002); si el universo quirográfico hizo posible la aparición de formas de pensamiento científico ligadas a la elaboración de clasificaciones y listas (Goody, J., 1985); si la cultura tipográfica, frente al avance en sucesivas espirales parcialmente superpuestas del discurso oral, supo crear un tipo de narrativa lineal y secuenciada facilitada por la paginación y la posible vuelta atrás para recuperar lo leído, la estructura ramificada de Internet promueve un nuevo modo de ver la realidad, no lineal ni recurrente, cuyas características y posibilidades se hallan todavía en fase de elaboración y sólo pueden entreverse. La cuestión reside en saber cuál será el lugar de la memoria en ese universo inconexo de piezas conectadas, en atisbar cuáles y cómo van a ser los nuevos —sólo en parte nuevos— modos de leer la realidad y las nuevas narrativas que le den sentido, en qué condiciones y espacios van a subsistir aquellos modos de dar significado a lo real, propios del mundo oral, del quirográfico y del tipográfico, y, en definitiva, cuál va a ser el papel y el lugar del patrimonio histórico y de la educación en ese nuevo universo.

## Reflexiones finales

“Internet es una red de redes y la Red es el gran archivo de archivos, que se está convirtiendo en la gran memoria contemporánea [...]. Ante este hecho yo me pregunto: ¿este exceso de huellas registradas puede llegar a un rechazo de la memoria? o ¿este rechazo podría empujarnos hacia una manera de vivir sin memoria? o por el contrario ¿nos obligará este exceso de reinformación a crear otro nuevo estado diferente de la memoria?” (AA. VV., 2010: 6).

Estas son las preguntas que se hace Montserrat Soto, fotógrafa autora de la serie “Archivo de archivos” (1998-2006), y éste es el contexto en el que hay que considerar hoy las relaciones e interacciones entre memoria, historia y patrimonio educativo. La hipótesis de la que partimos es la de que vamos hacia un estado en parte diferente de la memoria, es decir hacia una situación, ya presente, en la que los cambios acaecidos en los soportes de la memoria implican nuevos tipos de relaciones e interacciones tanto con la historia como con el patrimonio en general y, de un modo específico, con la educación institucional o formal. Nuevos tipos que coexisten con los preexistentes y que, incluso, interactúan y se modifican entre sí.

Ello afecta, por supuesto, a las políticas del olvido y de la memoria, a los modos conmemorativos, a los de escribir y hacer historia y, cómo no, a esos lugares institucionales de la memoria, tan estrechamente relacionados con el patrimonio histórico-cultural, que son los archivos y los museos. Afecta a su papel, a la concepción que se tenga de los mismos y a su actividad. Un archivo, se ha afirmado recientemente, “no es su contenido material, analógico o digital, sino el uso que se haga de él”. Y un museo “no es sólo sus salas de exposición repletas de objetos, imágenes o narraciones, sino una idea dedicada a la educación, al cambio de los valores dominantes”. Son “el uso y las maneras de acceso a la información” las que diferencian estas “dos entidades con un objetivo muy semejante”. Sin embargo, dichas diferencias tienen a diluirse. Al fin y al cabo “un archivo expuesto es un museo y no puede haber museo sin acción archivística propia” (Marí, 2010). Ambos además, archivo y museo, confundándose entre sí y entrelazándose, sólo merecen tal nombre si lo catalogado y conservado es objeto de estudio y si, al mismo tiempo, es divulgado y conocido. De este modo, a la cuestión de quién o quiénes van a ser los que tomen las decisiones —de modo sistemático

o aleatorio— acerca de lo que debe, o no debe, ser preservado y transmitido, y de cómo y con qué soportes debe ser preservado y transmitido, se añade la de quiénes deciden lo que debe ser estudiado y divulgado y cómo y con qué soportes deben llevarse a cabo ambas tareas. El futuro, en este punto, está abierto a diversos escenarios. Que el resultado final sea uno u otro afectará tanto a la educación y la formación de las nuevas generaciones como a su grado de libertad, responsabilidad, autonomía y sentido crítico.

## Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2003). *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación.
- (2006a). *75 años con la enseñanza. FETE-UGT (1931-2006)*. Madrid: Fundación Largo Caballero / FETE-UGT.
- (2006b). *Las Misiones Pedagógicas*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Amigos de la Residencia de Estudiantes.
- (2007). *El laboratorio de España. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1907.1939*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Amigos de la Residencia de Estudiantes.
- (2008a). *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- (2008b). Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares. *Participación Educativa*, 7.
- (2010b). Archivos, una ecología de la memoria. *El País. Babelia Extra*, 13 de marzo. Entrevista a Montserrat Soto.
- (en prensa). *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes / Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- Aldrich, Richard (2002) (ed.). *A Century of Education*. London: Routledge / Falmer.
- Álvarez Lázaro, Pedro (dir.) (2001). *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Fundación BBVA y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bernal Martínez, José Mariano y López Martínez, José Damián (2009). *El patrimonio científico de los institutos de enseñanza secundaria. Un recurso didáctico en las Ciencias para el Mundo Contemporáneo*. Madrid: UNED.
- Bernal Martínez, José Mariano; Delgado Martínez, María Ángeles; López Martínez, José Damián (2009). El patrimonio histórico-científico como recurso didáctico: de las ciencias de laboratorio a las ciencias para la vida. En Berruezo Albéniz, Reyes y Conejero López, Susana (coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 605-614). Pamplona:

Universidad Pública de Navarra.

- Boudon, Jacques-Olivier (dir.) (2004). *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIXe siècle*. Paris: Nouveau Monde Éditions / Fondation Napoléon.
- Caspar, Pierre (2009). L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques. *Histoire de l'Éducation*, 121, 67-82.
- Chartier, Roger (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Connerton, Paul (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgado Martínez, M<sup>a</sup> Ángeles; López Martínez, José Damián y otros (2004). La recuperación del material científico de los gabinetes y laboratorios de física y química de los institutos y su aplicación a la práctica docente en Secundaria. En Díaz Palacio, P. y otros. *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las reformas educativas y la Convergencia Europea* (pp. 361-366). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- (2007). Los instrumentos y aparatos científicos del Gabinete de Física y Química del instituto Local de Lorca: un recurso didáctico en Física y Química, *Educación en el 2000. Revista de formación del profesorado*, 11, 104-112.
- (2008). El material científico del Instituto Local de Lorca (siglo XIX): recuperación y difusión a través del Museo Virtual de Historia de la Educación. En *I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educação* (pp. 531-544). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Duby, Georges (1988). *Diálogo sobre la historia. Conversaciones con Guy Landreau*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eco, Umberto y Carrière, Jean-Claude (2010). *Nadie acabará con los libros*. Madrid: Lumen.
- Escolano Benito, Agustín (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela. En el Centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Febvre, Lucien (1953). *Combats pour l'histoire*. Paris: Colin.
- Fernandes, Rogério y Pintassilgo, Joaquín (orgzs.) (2003). *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do sul no século XX*. Lisboa: SPICAE.
- Ferrero, Jesús (2010). Más perdidos que El Quijote y Emma Bovary. *El País*, 19 de febrero, 29.
- Frijhoff, Willem (ed.) (1983). *L'offre d'école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Goody, Jack (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Janer Manila, Gabriel (1989). *Pedagogía de la imaginación*. Barcelona: Aliorna.
- (1990). *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene.
- (2002). *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jorganes, Juan (coord.) (2008). *La escuela de la Segunda República*. Sevilla: Cajasol.
- Julia, Dominique (1989). Commémoration et histoire: aux origines de l'instruction publique, *Histoire de l'Éducation*, 1989, 5-11.
- López Martínez, José Damián (2008). Francia en el punto de mira: el material científico



- para la enseñanza de la física y química en los institutos de segunda enseñanza a partir del Plan de 1845. En Hernández Díaz, José María (coord.). *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca (15-18 octubre 2008) (pp. 147-159). Salamanca: Globalia Ediciones Anthema.
- Marí, Bartomeu (2010). Los museos y los 'papeles' del abuelo. *El País. Babelia Extra*, 10 de marzo, 8.
- Martínez Alfaro, Encarnación (2010). El patrimonio de los Institutos históricos. En Ruiz Berrio, Julio (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 201-229). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *La educación en la España del siglo XX. Primer centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreno Martínez, Pedro Luis (2009). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: renovación historiográfica, patrimonio y educación. En Berruero Albéniz, Reyes (coord.). *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la Historia de la Educación* (pp. 141-151). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Olmos, Ignacio (2009). Introducción. En Olmos, Ignacio y Keilholz-Rühle, Nikky (eds.). *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania* (pp. 7-11). Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert.
- Peña Saavedra, Vicente (dir.). *Os museos da educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Ruiz Berrio, Julio (2010a). Los museos de educación y la Historia de la Educación. En Ruiz Berrio, Julio (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 115-138). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (ed.) (2010b). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Savoie, Philippe; Bruter, Annie; Frijhoff, Willem (eds.) (2004). Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History, *Paedagogica Historica* XL (I & II).
- Sánchez Pascua, Felicidad y otros (coords.) (2007). *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. s.l.: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.
- Sanz Esteban, Isabel y Amo del Amo, M<sup>a</sup> Carmen. del (2008). Los Institutos de Enseñanza Secundaria: un legado por descubrir, *Participación Educativa*, 8, 147-158.
- Simón Castel, J., García Belmar, A., Bertomeu Sánchez, J. R. (2005). Els instruments científics dels instituts d'ensenyament mitjà: un extraordinari patrimoni cultural que hem de preservar i estudiar. En Grapí, P. y Massa, M<sup>a</sup> R. (coords.). *Actes de la I Jornada sobre Història de la Ciència i l'Ensenyament Antoni Quintana Marí* (pp. 109-114). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Unesco (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Paris: UNESCO.
- Verdú, Vicente (2006). El indoloro fin de la memoria. *El País*, 22 de junio, 42.

- Viñao, Antonio (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos, *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scholastiche*, 12, 19-33. Publicado también en aa. vv. (2005). *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 739-758). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- (2006). La historia de las disciplinas escolares, *Historia de la Educación*, 25, 243-269.
- Viñao, Antonio; Guereña, Jean-Louis; Aymes, Jean-René (1991). Lumières, libéralisme et éducation en Espagne. Autour de deux bicentennaires: la mort de Charles III (1788) et la révolution française (1789), *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXVII (1), 7-34.