

La (re)construcción de los procesos educativos en la museología escolar. Reflexiones en torno a sus relaciones

*Miguel Somoza
Cristina Yanes*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
Universidad de Sevilla*

Los museos como máquinas del tiempo y de la memoria

Los museos, de la naturaleza que sean, han venido reservando su espacio para la exposición de cambios trascendentales en las sociedades humanas. Podríamos decir que ellos mismos han participado de forma directa en la creación de sistemas historiográficos y semióticos destinados a interpretar tales cambios.

La historia moderna del museo podemos retrotraerla al siglo XVIII, cuando se produce la unión entre colección de objetos valiosos y elaboración de los discursos historiográficos, lo que, sumado a la renuncia de la propiedad privada de la colección, dará lugar a la idea ilustrada de museo. El neoclasicismo, primero, y el positivismo, después, consolidarán la idea de museo como templo del saber, del arte, del conocimiento. Durante estos períodos históricos, con diferentes matices entre ellos, se concibió el museo desde el punto de vista exclusivo del objeto y de una temporalidad secuencial y lineal, es decir, por una parte, definiendo al museo a partir de la colección y la exhibición de un patrimonio material considerado valioso a partir de determinados objetivos ideológicos; por otra, situando a la civilización occidental en el centro y en lo alto de la civilización humana.

Tanto lo que se consideraba patrimonio valioso como los discursos historiográficos que lo justificaban, estaban estrechamente unidos a la elaboración de una historiografía centrada en la idea de “nación” y de “sociedad nacional”, conceptos que habían tenido un cariz democrático frente al Antiguo Régimen, pero que durante el siglo XIX fueron utilizados para legitimar nuevas relaciones de poder y dominación, lo que incluía políticas

de homogeneización forzada de vastos sectores de población en los patrones de la cultura dominante, tanto hacia el interior de las fronteras de la propia sociedad nacional, sobre las culturas minoritarias, como hacia otros países y civilizaciones, cuyo aspecto más conocido y brutal fue el colonialismo, que incluía un prisma temporal artificial: la historia de occidente se construye a través del calendario judeocristiano, haciendo caso omiso de distintos calendarios utilizados por otras sociedades no sólo para medir el tiempo, sino para estructurar vitalmente su sentido de la realidad. Cuando es sabido que cada sociedad o periodo histórico tienen una concepción del tiempo predominante, a la cual acomodan sus percepciones del pasado y del futuro, y que se manifiesta, de modo expreso o implícito, también en la manera de organizar los museos y exhibir sus colecciones.

Los grandes museos nacionales de occidente por tanto, tanto públicos como privados, formaron parte de esta red de instituciones que tenían como una de sus funciones, en célebre frase de Hobsbawm y Ranger, la “invención de una tradición” nacional propia, con frecuencia muy escasa o inexistente con anterioridad, y cuya narración oficial se construía habitualmente en antagonismo con las naciones que histórica y culturalmente le eran más próximas, destacando arbitrariamente y exagerando diferencias nimias, o bien por medio de la imposición de la propia cultura a los demás, si era posible. Como ya han dicho otros autores:

“A finales de siglo [XIX] se había establecido una red internacional de museos cuya labor, basada en la síntesis post-darwiniana de las ciencias históricas, era presentar los objetos bajo un formato de secuencia unilineal en un único relato totalizador en el que la historia de la Tierra brindaba el marco temporal que servía de referente a las historias de la vida en el planeta y a las de las civilizaciones, culturas y tecnologías humanas” (Bennett, T., 2004).

Como es bien sabido, estas ideas en la concepción de los museos comenzaron a cambiar decididamente en los años 70 y 80 del siglo XX con el movimiento de la *Nueva Museología* que, además de agregar la función didáctica de los museos a las anteriores de conservación y exposición, democratizó la venerable institución elitista desplazando al objeto y a la colección como centro de gravedad e instalando en su lugar a las personas, a los visitantes y a los usuarios (Hernández, F., 1998:67). Ello desencadenó la ya señalada “explosión museística” que se produjo en los últimos años del siglo XX y que continúa en la actualidad. Por lo menos en las llamadas “sociedades desarrolladas” parecen haberse desplegado una extendida compulsión a musealizar todo lo musealizable. Este movimiento generalizado tiene, por supuesto, un aspecto destacable y positivo, que responde a la creciente importancia de la idea de “patrimonio cultural”, unida, a su vez, a las de preservación y conservación de los testimonios y vestigios que definen y caracterizan una comunidad de cultura. Pero, por otra parte, se ha señalado también, que esta “explosión museística” podría estar presidida por una tendencia de las sociedades contemporáneas a refugiarse en la memoria, en la identidad y en la historia frente a las incertidumbres, temores y peligros que parece entrañar el futuro. El optimismo histórico y la confianza en el progreso continuo de la humanidad que rigieron las décadas siguientes al fin de la Segunda Guerra Mundial se habrían visto crecientemente amenazados tanto por crisis económicas y políticas recurrentes como por el temor a graves trastornos naturales de consecuencias imprevisibles sobre el planeta entero.

Frente a la aceleración vertiginosa de la temporalidad del capitalismo tardío, frente a la ausencia de un futuro amable, la sociedad actual parece haber encontrado apoyo en el cultivo sistemático y ritualizado del pasado.

“Desde los años 70 del siglo XX, asistimos en Europa y en Estados Unidos a la restauración historicista de los viejos centros urbanos, a paisajes y pueblos enteros devenidos museos, a diversos emprendimientos para proteger el patrimonio y el acervo cultural heredados, a la ola de nuevos edificios para museos que no muestra signos de retroceder, al boom de la moda retro y de muebles que reproducen los antiguos, al marketing masivo de la nostalgia, a la obsesiva automusealización a través del videgrabador, a la escritura de memorias y confesiones, al auge de la autobiografía y de la novela histórica posmoderna con su inestable negociación entre el hecho y la ficción; a la difusión de las prácticas de la memoria en las artes visuales, con frecuencia centradas en el medio fotográfico; y al aumento de los documentales históricos en televisión (...) De modo que hay que volver a preguntar, ¿por qué? y especialmente, ¿por qué ahora?, ¿por qué esta obsesión con la memoria y el pasado?, ¿por qué este miedo al olvido? ¿Por qué estamos construyendo museos como si no existiera el mañana?” (Huysenn, A., 2002).

Algo similar plantea François Hartog, quien ha revitalizado el concepto de “régimen de historicidad” como instrumento para comprender las diferentes percepciones el tiempo que priman en diferentes sociedades y épocas. El “régimen de historicidad” puede ser entendido de dos maneras diferentes. En sentido restringido alude a la manera en que cada sociedad considera su propio pasado y trata con él. En sentido amplio, designa el procedimiento a través del cual una comunidad humana toma conciencia de sí misma.

El régimen de historicidad de nuestra sociedad contemporánea sería el “presentismo”, una temporalidad focalizada en el presente. Para Hartog, esta condición de la temporalidad afecta directamente a la concepción de museo y de patrimonio, por cuanto este último se asocia crecientemente a memoria, identidad y territorio, menos como proposición asertiva acerca de uno mismo o acerca de un colectivo social que como una herencia, una memoria y una identidad amenazada de desaparición, una herencia que mantener y perpetuar, una identidad a preservar o, incluso, inventar. Las operaciones de “presentismo” tienden a construir un universo simbólico de continuidad entre la memoria, el territorio y los seres que viven hoy en él. Ya no quedarían expectativas de futuro a lograr sino memoria a conservar en un presente que se proyecta hacia un futuro siempre igual a sí mismo. Conservar lo que tenemos, frente a una amenazadora temporalidad futura.

“Este futuro ya no es un horizonte brillante hacia el cual avanzamos, sino una línea sombría que hemos echado a andar hacia nosotros mismos, mientras parecemos habernos detenido en el presente, meditando sobre un pasado que no pasa” (Hartog, F. 2005:13).

En definitiva, queremos decir que el discurso de la historia y el discurso de la acción remiten constantemente el uno al otro, que el pasado es también una construcción social atravesada por las ideas de tiempo y de territorio, y que difícilmente puede haber claridad sobre nuestro pasado (nuestros pasados) sin un proyecto inteligible y solidario de futuro (Cruz, M., 2005:147).

Los museos de Historia de la Educación en los nuevos discursos museológicos

Esta tendencia expresada en el apartado anterior tiene su continuidad, aunque con todas las matizaciones de los diferentes casos, en los actuales museos de la Historia de la Educación, pedagógicos o escolares. Estudios recientes (Carreño, M., 2007, Berrio, J., 2006) han puesto de manifiesto el proceso mediante el cual se ha venido configurando en España una Museología de la Educación, cuya manifestación más plausible, según estos autores, es la aparición de una *Nueva Museología de la Educación* materializada en la creación de centros físicos –y en algunos casos virtuales– que responden a nuevos enfoques, utilización de novedosas técnicas expositivas y con nuevas concepciones asociadas al concepto de Historia de la Educación.

Sin embargo, y reconociendo que estas prácticas de renovación están presentes en un gran número de museos, lo más habitual es que estos centros continúen centrandos sus enfoques museológicos y sus prácticas museográficas en recoger, conservar y exhibir, fundamentalmente, objetos físicos del pasado. No negamos que, ciertamente, son cada vez más frecuentes los esfuerzos por prestar atención a las prácticas, a las ideas, al conocimiento y a las habilidades asociadas a estos objetos educativos físicos, por un lado, y a propiciar la participación de los usuarios a través de actividades formativas de diversos tipos e, incluso, actividades planificadas y dirigidas a grupos de edad y a colectivos determinados. Pero, aún con ello, esta actitud renovadora signada por una fuerte orientación didáctica, no deja de ser una traslación de las pautas de la *Nueva Museología*, arraigada y defendida en numerosas concepciones museológicas, al campo específico de los museos pedagógicos, escolares o de la educación (Ross, M., 2002; Bolaños, M., 2002; Sandell, R., 2003; Alonso, L., 2003; Hernández, F., 2006, entre otros).

Desde nuestra óptica apostamos por la posibilidad de ir más allá de los principios y pautas de la Nueva Museología y tratar de ofrecer otras perspectivas para organizar las exposiciones y planificar los museos pedagógicos o de la educación. Para ello, recogemos, por un lado, las indicaciones de la reciente *museología crítica* (Lorente, J. P. y Almazán, D., 2003; Santacana Mestre, J. y Hernández Cardona, F. X., 2006) –corriente procedente principalmente de investigadores de Historia del Arte del ámbito universitario–, que cuestiona las narrativas del museo actual, subrayando el carácter interpretativo o hermenéutico de los discursos museísticos, es decir, las formas en las cada tipo de discurso museístico se inscribe en diferentes tipos de políticas culturales.

El museo es entendido, desde esta corriente, como un lugar de duda, de reflexión, de pregunta, de controversia cultural, cuyos objetivos son generar lecturas que den cuenta, desde la óptica de cuestionamiento de las representaciones sociales naturalizadas o tópicas, de las interpretaciones divergentes que pueden tener diferentes sujetos o agentes sociales acerca de los objetos o procesos culturales. El objetivo es hacer reflexionar al espectador sobre cómo los contextos operan en la construcción del conocimiento y cómo el conocimiento que se genera es más un proceso de flujo que un resultado.

Las prácticas museológicas deben desarrollarse, entonces, en torno a la narrativa, la interpretación y la representación (Padró, C., 2003: 59). El museo y las exposiciones pasan a recrear en sí un espacio de aprendizaje a través de la negociación y el contiguo diálogo con el público, superando el paradigma comunicativo de la Nueva Museología que,

sin desmerecer el gran esfuerzo puesto en superar las viejas concepciones elitistas del museo, permanece aún fijado en el punto de vista del enunciador, del experto, del especialista:

“La labor del museo y de los departamentos educativos debe transformarse desde un modelo comunicativo de acceso, propio de la nueva museología, a un modelo crítico que interprete la construcción social del significado y el modo en que las culturas son definidas y presentadas en los museos. (...) Este paso supone transferir más poder a los públicos y visitantes, de modo que la educación desarrolla proyectos de producción cultural desde y con las diversas miradas que se introducen en el museo, a la vez que se replantea el papel social del museo y de la cultura” (Rodrigo, J., 2006).

Podemos decir que la mayoría de los museos pedagógicos existentes podrían ser caracterizados como “museos de autor”, es decir, museos planificados y organizados desde la mirada del especialista, lo que deja un exiguo espacio para otras miradas. No discutimos, por supuesto, la labor de los especialistas y profesionales, sino el hecho de que el museo y las exposiciones expresan, de este modo, una interpretación habitualmente bastante uniforme, lineal, estructurada y sistematizada a partir de los objetos originales acumulados, en lugar de utilizar los objetos originales junto con, si hace falta, reproducciones no originales –físicas o virtuales– para presentar un escenario acerca de la historia de la educación más próximo a los procesos sociales y culturales en que se desenvuelven los fenómenos históricos, es decir, con discontinuidades, azares, contingencias, conflictos, antagonismos y confrontaciones.

Un ejemplo concreto de la organización de las exposiciones bajo lo que llamamos “museos de autor” es la habitual reconstrucción de aulas escolares de diferentes épocas dispuestas unas al lado de la otra, cada una con su mobiliario y utillaje característico. Esta “disposición espacial lineal” transmite espontáneamente al visitante una noción igualmente lineal del proceso histórico escolar, como si la variación histórica del mobiliario y enseres fuese una especie de “evolución natural” de la escuela, la expresión práctica de una implícita tendencia de lo social hacia la mejora, el progreso, la armonía y la perfección. ¿Dónde se expresan en estos proyectos museográficos los conflictos y los antagonismos producidos alrededor del problema de la democratización de la escuela y la cultura? ¿Dónde la batalla por la secularización, por el uso de las lenguas maternas, por la consideración social de los enseñantes? ¿En qué parte del recorrido se ha perdido la noción de lo que Bowen llamó “sistemas duales” de educación, sancionado en España por la Ley Moyano y revitalizado por las leyes franquistas de 1938 y 1945, en los que se establecían circuitos escolares divergentes para las clases pobres y las clases pudientes, terminal el uno y propedéutico el otro? ¿De qué manera se reflejan en este modelo museográfico los diferentes proyectos políticos, económicos y culturales, acerca de la educación, entendida ya como derecho universal de los ciudadanos o ya como bien privado que produce beneficios individuales?

Queremos decir con esto que detrás de toda intención de “conservar, exponer y difundir” se encuentra un relato o narración explicativa, expresa o tácita, que articula todos los otros elementos que intervienen en la planificación de un emprendimiento museístico y en la organización de la colección. Sabemos que no existe la “objetividad” en el mundo social, pero sabemos, también, que lo más aproximado a la objetividad es la multiplicidad de puntos de vista. Los museos son, en esta concepción, representaciones para ser

leídas e interpretadas y deben, por tanto, dar espacio y presencia a la multiplicidad de voces que conforman el agonístico mundo de la vida.

A diferencia del patrimonio de otros tipos de museos, como los del arte, los objetos del patrimonio escolar casi no poseen valor en sí mismos, ya sea estético o de mercado. Fueron generalmente elaborados con materiales sencillos y de bajo coste, y también su elaboración y confección siguieron principios utilitarios y de ahorro económico. El patrimonio material de la escuela posee escaso valor intrínseco; por el contrario, el valor que efectivamente tiene es exterior a él: está dado por ser símbolo de relaciones sociales significativas, por constituir “condensaciones”, “objetivaciones”, de una actividad humana fundamental: la socialización de saberes, la producción y la reproducción de la cultura y, con ella, de la propia humanidad. Por lo tanto, en los museos pedagógicos, más que en otros como los de arte, la calidad de la exposición no está tanto en la importancia de la colección en sí sino que radica, más bien, en la riqueza y complejidad de relaciones sociales que son expresadas por medio de los objetos que la componen.

Si son, entonces, las relaciones de sentido y significado las que otorgan enjundia a un museo pedagógico, un aspecto importante a tener en cuenta en la organización de la exposición es que los objetos que perduran y constituyen testimonios o patrimonio histórico suelen ser productos del poder, objetivación o “cristalización” de intenciones y de discursos de algún poder. Tanta más capacidad se tiene de construir objetos perdurables cuanto más poder y recursos sociales estén a nuestra disposición, y tanto menos cuanto menor sean los recursos. Por lo tanto ¿cómo representar lo ausente, lo que no ha dejado testimonio material perdurable, los enseres precarios de las clases subordinadas, es decir, lo que en muchos casos precisamente por su origen social, difícilmente ha podido devenir en objeto educativo musealizable?

Al respecto podemos poner el ejemplo de los libros de texto y de los cuadernos de clase, que aparecen como el ajuar “natural” en muchas reconstrucciones de aulas. Pero ¿cómo reconstruimos museológicamente el hecho de que en muchas escuelas rurales españolas —cuando la mayor parte de la población era rural—, incluso durante la primera mitad del siglo XX o en la dura posguerra, los niños no poseían ni utilizaban libros de texto ni cuadernos de clase sino hojas o folios sueltos —cuando se podía— o pizarrines destinados a ejercicios de escritura efímera? ¿Qué objetos pueden representar la ausencia de objetos, que simboliza, a su vez, la ausencia de recursos de poder? Estas ausencias son relaciones sociales tan significativas como las representadas a través de los objetos perdurables y de la cultura material de la escuela. ¿Cómo hacerlas presentes, entonces, en la colección de un museo de la educación?

Otra de las corrientes que también comienzan a tomar fuerza frente a la Nueva Museología es la *museología del enfoque o punto de vista*. Fue planteada hace ya una década por Hernández Hernández, (1998: 259) y centra sus planteamientos en el lenguaje expositivo de los museos. El visitante se debe sentir atraído y seducido no solo por el placer estético, sino también por la posibilidad que se le ofrece de expresarse dentro del espacio expositivo, al tiempo que es capaz de ver la realidad de una forma novedosa. Los objetos y saberes son concebidos por esta corriente como elementos que contribuyen a crear un entorno hipermediático o ambiente propicio en el que se le ofrecen al visitante diversos puntos de vista desde los que puede contemplar las exposiciones.

Esta corriente propone un rol activo para los usuarios y visitantes. La persona entra a formar parte integrante de la escenografía y, en torno a ella, se configuran cada uno de los registros tecnológicos como son las reconstrucciones, las técnicas de vídeo, los films, las vitrinas, las animaciones teatrales y las escenificaciones (Hernández Hernández, P., 2007).

En el ámbito de los museos de la educación este enfoque es esencial en la exposición del patrimonio inmaterial o intangible, así como de las representaciones simbólicas de la cultura material de la escuela y otros entornos educativos (Yanes Cabrera, 2007: 69). Defendemos que el concepto de patrimonio educativo –patrimonio que debe estar, por lo tanto, presente en los museos de la educación– trasciende el contexto de la institución escolar y no puede obviar el gran número de procesos educativos que se desarrollan en diversos contextos y escenarios de la vida social y cultural de las comunidades humanas, formando parte de su cultura específica y de los valores asociadas a ella, más allá del ámbito institucional. En relación a esto último señalamos, al pasar, que sería necesario definir con mayor precisión tanto la denominación como el contenido de los que hasta ahora se vienen designando de una manera ambigua como museos pedagógicos, escolares o de la educación. Aún a riesgo de caer en la obviedad, señalaremos que, durante muchos años el concepto de ‘educación’ estuvo confundido, en forzada sinonimia, con el de “escolarización”. La identificación entre ambos términos implicaba una operación de etnocentrismo, dado que desde la cultura europeo-occidental se definía como “educación” a la forma concreta que ella asumía en esa cultura, pero que no era sino una de las numerosas formas que la transmisión de saberes y habilidades ha adoptado en el curso de la historia de la humanidad. Si somos consecuentes con esta definición, muchos museos llamados de “educación” deberían llamarse con más propiedad, de la “escolarización”, por que sería ésta el verdadero objeto de aquellos.

Consideraciones en torno a los Museos de la Educación del mañana

Teniendo en cuenta nuestro marco de referencia teórico en relación al discurso museológico trataremos, *grosso modo*, de presentar nuestra propuesta para el (re)planteamiento de los Museos de la Educación. Queremos aclarar que nuestras reflexiones nacen de una percepción descontextualizada de las posibilidades reales (económicas, espaciales, materiales, o políticas) de los actuales proyectos y prácticas museológicas, por lo que partiendo de interpretación sobre aquellos aspectos de la situación presente, e integrando las ideas hasta el momento expuestas, vamos a tratar de desarrollar una imagen particular de lo que consideramos debe ser el futuro de los museos que reflejen la educación en su dimensión histórica como objeto de estudio.

Nuestro punto de partida es no negar que el museo debe dar respuesta a las necesidades o expectativas más generales, o comúnmente aceptadas, que son planteadas para todo museo: la de conservación y exposición de los bienes materiales y de edificios o espacios singulares del contexto educativo, por un lado, y las de la salvaguardia y transmisión de las prácticas educativas y el patrimonio educativo intangible, por otro. Pero sobre esta misma función atribuida consideramos que deben establecerse algunas limitaciones derivadas, por ejemplo, de la reflexión de si la verdadera misión de un mu-

seo es acumular, por parte de los historiadores de la educación, el mayor número de bienes materiales o inmateriales, indagar o profundizar acerca de sus usos, y exponerlos —desde nuestra particular visión de la historia de la educación— de forma cronológica o por secciones temáticas. O si bien, preferimos que más que una institución diseñada “desde arriba”, se plantee como una recreación colectiva, nacida de la reflexión, de la discusión y sobre todo de la colaboración activa de los que fueron o participaron en esa historia educativa que pretendemos recrear. Incluso, refiriéndonos a esa distinción elemental planteada líneas más arriba sobre educación y escolarización, recogiendo en el museo la experiencia educativa de los no escolarizados, pues sabemos que en función de determinados momentos históricos, éstos constituyeron la mayoría.

Para tratar de dar respuesta a esta segunda hipótesis hemos concretado nuestras ideas bajo un triple enfoque o líneas de trabajo. Por un lado consideramos necesario replantear, en un primer momento, la importancia de la presencia o ausencia del patrimonio educativo material desde nuevas perspectivas que impliquen a un mayor público en la delimitación de esta dimensión material de la educación en un museo. En segundo lugar, creemos importante profundizar en la significación del patrimonio educativo intangible y en la simbología del patrimonio material, pues nos reiteramos en la consideración de que éste último, como exponente visible de la cultura, lleva implícito signos y significados que realizan la función de representante del discurso oficial (Escolano, A., 2009: 33). Y, por último, señalamos la necesidad de promover acciones educativas y formativas que impliquen una estructura horizontal en la planificación y desarrollo de las actividades, así como la participación activa del visitante y el desarrollo de una actitud crítica hacia la propia construcción del discurso educativo. Todo ello, entendemos que debe realizarse buscando y facilitando el apoyo y la colaboración de los profesionales para desarrollar propuestas a los distintos niveles (museográfico, didáctico, organizativo, etc.) desde un escenario multidisciplinar.

En el primero de los enfoques se hace necesaria la idea, que ya se señalaba hace unos años (Pastor Homs, MI., 2004:42) de dar respuesta a un concepto de patrimonio más amplio. La representación del objeto escolar con valor artístico, etnográfico e histórico, debe dar paso a la valoración del objeto como documento y reflejo de una sociedad y de una cultura en todos sus niveles. Esto conlleva no sólo replantear la manera o los criterios de selección del patrimonio material, sino avivar el interés por la cultura inmaterial y la sustitución, por ejemplo, del objeto por representaciones holográficas y reproducciones. Pero siempre teniendo en cuenta que cada uno de los bienes que integran nuestro patrimonio, entre ellos la educación —tanto en su vertiente material como inmaterial—, tiene un valor cultural en sí mismo, además del posible valor material.

Re-pensar un Museo de la Educación o de la historia de la educación nos permite esclarecer inicialmente un primer propósito: el museo ¿va a nacer del patrimonio material, o en su caso del inmaterial (“materializado” a través de grabaciones, entrevistas, etc.) del que se dispone?, o más bien ¿pretende diseñarse como fruto de una investigación planificada, sobre los aspectos educativos relevantes para todos los miembros de una comunidad, en un momento determinado? Desde este último punto de vista, la localización de ciertos elementos materiales relacionados con la historia escolar puede no ser necesaria

en la exposición del museo, puesto que previamente habría que determinar si ese objeto fue o no relevante para la historia de una comunidad o pueblo.

Sin pasar por alto la complejidad de ambas propuestas, que se ven restringidas por la falta de recursos económicos, medios materiales y humanos, o simplemente por la falta de voluntad política para fomentar iniciativas de esta índole, no podemos negar que en nuestro país la mayor parte de los museos sobre la historia de la educación han debido adaptar su creación y diseño al material disponible, lo que en sí mismo constituye un sesgo importante. Precisamente porque en lo relativo al patrimonio material educativo existe un universo de significados asociados a la perdurabilidad en el tiempo de ese material, o a la simbología que encierra la ausencia, en ocasiones, de dicho patrimonio. Con ello, entraríamos en la segunda de las líneas de actuación que consideramos pertinente replantearnos en el diseño de un nuevo Museo de la Educación.

Para ello, habría que empezar por cuestionarse, qué discurso están reproduciendo los museos al exponer determinados objetos y artefactos que no formaron parte de la realidad educativa de los sectores subalternos de la sociedad. Y, por otro lado, dónde se expone o se reproduce la fragilidad de materialidad de aquellos que, por no contar con recursos, estudiaron sin manuales, sin cuadernillos, y de lo que poco o nada ha llegado hasta nuestros días. El resultado es que de forma inconsciente los museos acumulan objetos que son categorizados o estructurados temporal o temáticamente desde un único punto de vista. Ello necesitaría una importante revisión, a fin de cuidar que en su diseño no apareciera reflejada una única perspectiva –la visión del o de los que construyen el discurso histórico de ese museo-, sino que permitiera introducir una reflexión sobre las perspectivas de los actores que formaron parte de esa historia escolar.

Este hecho no esconde que, por su carácter histórico, la configuración de un museo ya está poniendo en evidencia que existen unos determinados valores, una filosofía, y un modo de pensamiento intrínsecos a los procesos de selección del patrimonio, exposición, e intenciones educativas en estos museos. Y nos lleva a la consideración de que sería conveniente medir la distancia que existe entre los actuales museos y las experiencias de aquellas personas que ven reflejada su trayectoria educativa en los elementos expuestos para no reproducir en nuestros museos la historia oficial hegemónica.

Moviéndonos entre los presupuestos teóricos de una museología crítica y una museología del enfoque, planteamos la creación de un Museo de Historia de la Educación que, desde su gestación, considere a todos los protagonistas del proceso educativo. Si los objetos actúan como narrativas es necesario atender a los discursos que se han desarrollado en torno a cada uno de ellos. Para ello sería necesario plantear, con carácter previo a su creación, investigaciones destinadas a conocer y comprender los procesos asociados al acto educativo, entendiéndolo más allá de la propia institución escolar. Todo lo cual requeriría un amplio despliegue de investigaciones, fundamentalmente, de carácter etnográfico, que desvelen en boca de sus protagonistas los aspectos no contados por la historia oficial. El objetivo más inmediato sería crear una imagen lo más fiel posible del grupo social estudiado, aunque su intención y mira más lejana es en realidad contribuir al resurgimiento del discurso no escrito y a la reconstrucción, desde una mirada socio-cultural, de lo que se ha venido considerando como legítimo en educación.

En el tercero y último de nuestros enfoques o líneas de renovación de los museos, consideramos de vital importancia el replanteamiento de la dimensión didáctica del museo. Nuestra propuesta parte de la reconsideración del lenguaje expositivo y de la implicación del visitante y los saberes en un medio interactivo. Es importante que en el diseño de una exposición, del propio proyecto museográfico, así como en el diseño de las actividades didácticas, formen parte y sean tenidas en cuenta las opiniones de los protagonistas de aquella educación historiada que se pretende contar en el museo. Estableciendo el símil con género cinematográfico, sería algo así como solicitar la colaboración de los implicados en una película que pretenda reconstruir figuradamente un hecho acontecido en la realidad. El museo debe ser entendido, entonces, como comunidad de aprendizaje, como un espacio de enseñanza no formal, donde se cree un espacio educativo y formativo mediante la negociación y el diálogo con el público, y en la que a su vez el público se sentirá parte de la exposición.

Aunque sabemos que en su dimensión virtual el museo ofrece una mayor cantidad de posibilidades en el lenguaje expositivo (Somoza, M. y Ossenbach, G., 2003), el museo físico debe considerar la opción de presentarse en gran medida como virtual. Escenificaciones humanas, recreaciones, o dioramas deben introducir al visitante en toda una experiencia sensorial y emocional, donde, además tenga la posibilidad de expresarse y dejarse llevar por el recuerdo de su pasado. El público se asume, de esta manera, desde una posición reflexiva y emancipadora de un pasado que le ha legado su propio patrimonio, que no es otro que el patrimonio de la humanidad. Porque, lo admitamos o no, y concluimos con Carbonell:

“El patrimonio cultural de la humanidad (...) es nuestra conciencia material, y por esta razón el patrimonio es la biblioteca de nuestra identidad de seres vivos y conscientes. Este patrimonio, bien entendido y estudiado, constituye el fenómeno reflexivo por excelencia, nos acerca a todo lo que hemos hecho y, bien analizado, nos aporta información sobre lo que hace falta hacer en el ámbito histórico (...). El patrimonio es, pues, una forma lógica de entender qué somos y qué hemos construido (...) Tenemos que entender el patrimonio como una especie de realidad psicosocial y material permanente, ligada al desarrollo de la humanidad.” (Carbonell, E. 2007:98)

Referencias bibliográficas

- Alonso Fernández, L. (2003). *Introducción a la nueva Museología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Battiste, M. y Henderson, Y. (2000). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage*. Saskatoon, Canadá: Purich Publishing.
- Bennett, T. (2004). *Pasts beyond Memory: Evolution, Museums, Colonialism*. Londres, Nueva Cork: Routledge.
- Bolaños, M. (2002). *La Memoria del mundo: cien años de Museología: 1900-2000*. Gijón: Ediciones Trea.
- Carbonell, E. (2007). *El nacimiento de una nueva conciencia*, Badalona: Ara Llibres.
- Carreño, M. (2007). Museología y Museografía de la Educación. En Escolano Benito, A. (ed). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga del Duero-Soria: CEINCE, 92-111.

- Cruz, M. (2005). *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona: Anagrama.
- Escolano Benito, A. (2009). Ethnohistory and Materiality of Education: in the Setting of the Universal Exhibitions. En Lawn, M. (ed). *Modelling the Future: Exhibitions and the Materiality of Education*. Oxford: Symposium books.
- Flórez Crespo, M^a M. (2006). La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo del museo de Castilla y León, MÚSAC. *De Arte: Revista de Historia del Arte*, 5, 231-243.
- Hartog, F. (2005). Tiempo y Patrimonio. *Museum International*, n° 227, 4-15.
- Hernández Hernández, F. (1998). *El museo como espacio de comunicación*, Gijón: Trea.
- Hernández, Hernández, F. (2006). *Planteamientos teóricos de la Museología*. Gijón: Ediciones Trea.
- Hernández Hernández, F. (2007). La museología ante los retos del s. XXI. *Revista Electrónica de Patrimonio n° 1, diciembre*. Consultado en la dirección: <http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero1/institucionespatrimonio/estudios/>.
- Huysenn, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: FCE.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En Lorente, J. P. y Almazan, D. (ed). *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- Rodrigo Montero, J. (2006). Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. En Fernández, O. y Río, V. del (eds.). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Obra Social de Caja España. <http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/publicaciones/estrategias>.
- Ross, M. (2004). Interpreting the New Museology, *Museum and Society* n°. 2 (2), 84-103.
- Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 271-290
- Sandell, R. (2003). Social Inclusion, the Museum and the Dynamics of Sectoral Change, *Museum and Society* 1 (1), 45-62.
- Santacana, M y Serrat, N. (coord)(2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Santacana Mestre, J. y Hernández Cardona, F. X. (2006). *Museología crítica*. Gijón: Editorial Ediciones Trea.
- Somoza Rodríguez, M. y Ossenbach Sauter, G. (2003). Internet y museos pedagógicos. En Calvo, R., Celada, P. et al (coord): *Etnohistoria de la escuela* (pp. 901-914). Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Yanes Cabrera, C. (2007). Pedagogical Museums and the Safeguarding of an Intangible Educational Heritage: Didactic Practices and Possibilities. *Journal of Research in Teacher Education*, 4, 67-80.

Nuevos campos y
tendencias historiográficas