

La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*

The material and immaterial history of the school: memory, heritage and education

ANTONIO VIÑAO FRAGO**

RESUMEN – El análisis de la cultura material de las instituciones educativas constituye un campo historiográfico en auge. Asimismo, la creación de museos y sociedades interesadas por la conservación y el estudio del patrimonio educativo ha experimentado un crecimiento notable en las dos últimas décadas. En este texto se ofrece, primero, una síntesis de dicho auge. Después, se expone la variedad de usos posibles del patrimonio educativo y se tratan algunas cuestiones metodológicas que plantea su estudio. Por último, se efectúan algunas reflexiones sobre la memoria y el patrimonio histórico en la era de la cultura electrónica.

Palabras-clave – memoria; patrimonio educativo; cultura material de la escuela; cultura escolar; museos pedagógicos

ABSTRACT – The analysis of the material culture of educational institutions is gaining more and more importance in the historical research on education. Likewise, the creation of museums and societies interested in the preservation and study of the educational inheritance has experienced a remarkable growth in the last two decades. This text provides, first, a synthesis of the above mentioned growth. Then, the diversity of possible uses of the educational inheritance and some methodological issues arisen from the study of the above inheritance are dealt with. Finally, some remarks on the memory and the historical inheritance in the electronic culture are carried out.

Keywords – memory; educational heritage; materialities of schooling; school culture; museums of education

En un artículo reciente, en el que su autor (MEDA, 2011) ofrece una buena síntesis crítica de la creciente producción científica, en diversos países europeos, en el ámbito de la historia de la cultura escolar como historia material de la escuela, no sólo se inclina por utilizar esta última expresión, la de historia material de la escuela, frente a la de etnografía histórico-escolar, o incluso a la más amplia de historia de la cultura escolar, sino que resalta, con acierto, el carácter de “medios de educación de masas” de la amplia panoplia de objetos – libros, cuadernos, diarios, instrumentos de escritura, pizarras, material didáctico de todo tipo, mobiliario, escudos, fotografías, registros, uniformes, etc. – a estudiar dentro de esa historia material de la institución escolar, así como, por

ello, su condición de productos industriales y comerciales con sus diseñadores, fabricantes, distribuidores, clientes, compradores y usuarios. De ahí que propugne, entre otros aspectos, el uso en este campo, por los historiadores de la educación, de los enfoques multidisciplinares, las categorías, los modelos metodológicos y los instrumentos de investigación de la historia económica y, más en particular, de la historia del comercio, de la industria y de la empresa (MEDA, 2011, p. 260).

Los estudios, proyectos de investigación, exposiciones, congresos, seminarios y encuentros científicos sobre la historia de la cultura material de las instituciones educativas constituyen en efecto, desde hace más o menos una década, un sector en auge, desde un punto de vista cuantitativo,

* Este trabajo 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”. Asimismo, utiliza, pone al día y amplía lo ya escrito en dos trabajos anteriores (VIÑAO, 2010 y en prensa).

**Doutor em Direito pela Universidad de Murcia, (Espanha) e Professor de Teoria e História da Educação da Universidad de Murcia. *E-mail*: <aviniao@um.es>.

Artigo recebido em novembro e aprovado em dezembro de 2011.

en la historiografía educativa española y de otros países. Si a ello se une la floración de museos pedagógicos y sociedades o instituciones más o menos interesadas y preocupadas por la conservación, catalogación y estudio del patrimonio educativo, material e inmaterial, es obvio que estamos ante un fenómeno académico y social que requiere ser expuesto y analizado.

En este texto daré cuenta primero, en relación con España, de algunas de dichas publicaciones, proyectos, exposiciones, encuentros, sociedades e instituciones. Después, expondré la variedad de usos posibles del patrimonio educativo y trataré algunas cuestiones metodológicas que plantea el estudio del mismo, o de lo que se ha dado en llamar la memoria escolar o educativa. Por último, efectuaré una serie de observaciones sobre la memoria y el patrimonio educativo en la cultura electrónica.

Con independencia de ello, no está de más advertir que quien esto escribe es, en cierto modo, juez y parte. No en balde dirige el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) creado en marzo del año 2009 en la Universidad de Murcia, coordina el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) abierto al público en el año 2010, y ha sido o es investigador principal en tres proyectos de investigación relacionados con la conservación y el estudio de la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas. Pese a ello, pretende guardar – otra cosa es que lo consiga – un cierto distanciamiento crítico en relación con el tema y con el modo con el que en ocasiones es tratado.

LA MEMORIA EDUCATIVA: DEL FUROR CONMEMORATIVO AL FUROR PATRIMONIAL Y MUSEÍSTICO

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. Asimismo, la historiografía educativa española no ha estado ni está exenta del furor conmemorativo. Unas veces porque se ha dejado arrastrar por conmemoraciones de índole general, y otras porque ha buscado y hallado sus propios acontecimientos, personajes o temas.

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 o marginada. No se considera oportuna. Por ejemplo, la recuperación en España 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 España de los años 30, bajo la II República, o, por razones distintas, en la de los 40 o 50 bajo la dictadura franquista – como lo hubiera sido, en 1973, en los años finales del franquismo, conmemorar el centenario de la primera República, o el cincuentenario de la segunda, en 1981, con la monarquía constitucional recién restaurada –, pero venía como anillo al dedo en la década de los 80 con el primer gobierno socialdemócrata de la nueva monarquía constitucional y borbónica. Cualquier consideración que pudiera poner en entredicho la imagen de Carlos III como un rey “ilustrado”, o el 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, así como la posterior puesta al servicio de dicha política de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales creada en el año 2002. Bajo los gobiernos del derechista Partido Popular (1996-2004), 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 (1843-1868) y en los gobiernos y figuras políticas – Cánovas del Castillo, por ejemplo – del liberalismo conservador del siglo XIX. 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 pasaba desapercibida, hallar alguna breve información sobre la Inquisición o la expulsión de los moriscos.

Los ejemplos de esta política conmemorativa, en el ámbito de la educación, son asimismo abundantes. A título de ejemplo, basta indicar, 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 en los mismos (FRIJHOF, 1983; SAVOIE; BRUTER; FRIJOHFF, 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, 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, 2001) y a una exposición en la Biblioteca Nacional cuyo comisariado estuvo a cargo de Antonio Molero Pintado (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA 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”, a la intervención estatal en el ámbito de la enseñanza y, por tanto, a la creación de un ministerio específico para los asuntos educativos. 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.¹

Otras conmemoraciones, como la de los 75 años de la proclamación de la II 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) del sindicato Comisiones Obreras, organizó una exposición itinerante sobre la educación en la II República, junto con un ciclo de conferencias que darían lugar a una publicación posterior (JORGANES, 2008). Asimismo, en el año 2006 tendrían lugar diversas exposiciones conmemorativas, con sus correspondientes catálogos, 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 llevadas a cabo durante el régimen republicano (AA. VV., 2006b) bajo el comisariado de Eugenio Otero. Asimismo, con motivo del centenario de la creación en 1907 de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

– cuyos ochenta años ya habían sido objeto de celebración en 1987 – se publicarían sendos números monográficos como el extraordinario del año 2007 de la *Revista de Educación* sobre “Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE”, o el número 63-64, de diciembre de 2006, del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, y se organizaría algún que otro coloquio nacional (SÁNCHEZ PASCUA, 2007) así como, con el patrocinio de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, una magna exposición de la que serían comisarios José Manuel Sánchez Ron y Antonio Lafuente (AA. VV., 2007) y un coloquio internacional (SÁNCHEZ RON; GARCÍA VELASCO, 2010).

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, 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, documentos escritos, uniformes, escudos, insignias y otros objetos, 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.

Junto a este modo de contribuir a la construcción de la memoria social, institucional e individual en el campo de la educación, y siguiendo asimismo la estela

del “memorial turn” y del auge de los estudios sobre la memoria en sus diferentes perspectivas, es obvia la existencia de un interés creciente, en la historiografía educativa, por los temas relacionados con la memoria y el patrimonio material e inmaterial de la educación y de la escuela.² Dicho interés puede apreciarse no sólo en la producción escrita (AA. VV., 2008; ESCOLANO BENITO, 2007; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, 2003; JUAN BORROY, 2008; MORENO MARTÍNEZ, 2010; RUIZ BERRIO, 2010), sino también:

- a) En la constitución de sociedades o grupos específicamente dedicados a estos temas, como la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE),³ creada en el año 2003, con su anual *Boletín informativo*, o el grupo formado por la red de los llamados “Institutos históricos”, es decir, de los Institutos de segunda enseñanza creados en el siglo XIX.
- b) En el elevado número – alrededor de veinte – de congresos, seminarios, coloquios o jornadas de estudio sobre el patrimonio histórico-educativo y la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas celebrados en los últimos diez años.
- c) En la financiación pública – estatal o regional – de proyectos de investigación sobre el patrimonio y la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas.
- d) En la creación de museos pedagógicos y centros sobre la memoria educativa: en una lámina con el mapa de España, distribuida junto con el número 3.586 de 25 de febrero de 2010 de la revista *Escuela*, figuraban 24 museos pedagógicos de índole pública – dependientes de comunidades autónomas,⁴ de centros de profesores o de instituciones docentes universitarias – o privada. En este último caso integrados, por lo general, en una fundación.

Los objetos materiales son, como es sabido, objetos que hablan a quienes les hacen hablar. Contienen, en ese sentido, memoria. Pero cuando en la historiografía educativa se habla de patrimonio se insiste, cada vez más, en que se trata del patrimonio material e inmaterial. Es decir, no sólo de objetos, sino también de la memoria de los alumnos y docentes, de los políticos, administradores y supervisores de la educación, de los padres y madres de alumnos, y de cuantos en definitiva han tenido una más o menos estrecha relación con el mundo de la enseñanza (VIÑAO, 2005), a las que habría que añadir la memoria de las instituciones educativas. Una memoria, esta última, que constituye una combinación, sedimentada en el tiempo, de memoria institucional, individual y social. Sin embargo, uno de los rasgos predominantes en dicha historiografía, por el momento, es la preferente atención prestada a la cultura o patrimonio material, a los objetos,

sobre la inmaterial, junto con un cierto énfasis en lo iconográfico, en lo que puede ser mostrado mediante imágenes, algo plenamente explicable dentro del mundo museístico y, sobre todo, acorde con el recurso obligado a la difusión vía internet (PEÑA SAAVEDRA, 2004).

USOS DEL PATRIMONIO Y DE LA MEMORIA LIGADA AL MISMO

¿Cómo explicar este auge de lo patrimonial y del museísmo pedagógico? Una explicación radica en la diversidad de usos de dicho patrimonio y, en consecuencia, en la conjunción de intereses – en el sentido de personas o grupos interesados – que genera su conservación, estudio y difusión.

Por supuesto, el patrimonio educativo posee un *valor de cambio* en el mercado del anticuariado y el coleccionismo. Un valor acrecentado en las últimas décadas a consecuencia, precisamente, del incremento de su demanda y de la revalorización social del mismo. Con independencia de ello, su valor de uso ofrece diversas modalidades.

En primer lugar, se juega y se apela desde el museísmo y las exposiciones a un *uso nostálgico*. En las sociedades de escolarización generalizada, las personas adultas han pasado unas 13.000 horas de su vida, desde los 3 a los 18 años, en instituciones educativas. En quienes han cursado estudios universitarios, la cifra puede alcanzar las 18.000 horas. Todo ello, en ambos casos, sin contar las horas empleadas en actividades educativas o formativas tras el horario lectivo, en el centro docente o fuera del mismo. La memoria escolar, además, está ligada a la de los años de la infancia, adolescencia y juventud. Nada hay de extraño, antes al contrario, en el hecho de que las personas sientan nostalgia y busquen recordar, a solas o junto con otras, dichos años. Un sentimiento muy humano, que aflora de modo natural ante la contemplación acrítica del libro con el que estudiamos, la fotografía escolar al uso, o cualquier otro objeto – cuadernos o trabajos escolares, pupitres, útiles de escritura, carteras, mapas, láminas, etc. – utilizado o producido en la enseñanza. Y ello aunque sepamos que la educación recibida no fue la que hoy hubiéramos deseado que fuera. De ahí que, como se ha dicho, quienes se interesan por el patrimonio educativo desde una perspectiva que pudiéramos llamar “científica”, aprovechen y utilicen, expresamente o no, dicho uso nostálgico para favorecer la conservación y difusión del mismo. Un uso apreciable incluso en títulos de exposiciones tales como “Mi querida escuela” o “La escuela del ayer”. Estamos, en último término, ante un buen modo de conectar con una demanda social determinada, de despertarla si estuviera aletargada, y de allegar fondos y recursos para, por ejemplo, realizar

exposiciones o crear y mantener museos pedagógicos u otras instituciones afines.

En ocasiones, el uso nostálgico va unido al *uso terapéutico*, cuando, por su poder emocional y evocador de la infancia, la adolescencia o la juventud, el patrimonio educativo es utilizado para provocar el recuerdo en personas con lagunas y vacíos en la memoria a consecuencia de la edad o por enfermedad (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 59-63). En otras ocasiones, este uso va unido al *memorialístico-conmemorativo*. Un buen ejemplo lo constituyen las exposiciones que han tenido o tienen por objeto la recuperación de personajes, textos o acontecimientos – por lo general del primer tercio del siglo XX – silenciados, postergados o manipulados por el franquismo. Y ello aunque, paradojas del destino, por necesidades materiales derivadas de la conservación del patrimonio escolar, las reproducciones usuales de aulas de antaño se refieran a los años 40 a 60 del siglo pasado con las correspondientes fotografías de Franco y José Antonio⁵ en la pared tras la mesa del maestro, la imagen de la Virgen y los pupitres bipersonales con sus orificios para los tinteros.

La necesidad de ganar adeptos y apoyos para la causa de la conservación y estudio del patrimonio educativo ha suscitado y revalorizado su *uso como recurso didáctico*. No se trata ya de conservar y proteger. Tampoco de una cuestión que sólo atañe a quienes se dedican a la investigación histórica, o de algo que suscita el recuerdo y trae a la memoria los más o menos idealizados años de la infancia, la adolescencia o la juventud. De lo que se trata es de demostrar que dicho patrimonio ofrece amplias posibilidades para la docencia actual. No estamos ya, por tanto, ante algo aparcado en un museo para su contemplación nostálgica, o de cosas antiguas de las que malviven esos seres tan poco interesados por el presente que son los historiadores, sino de elementos, objetos o temas que son “verdaderamente útiles”, de utilidad actual, para la enseñanza. Por ejemplo, entre otras materias, en asignaturas como las Ciencias para el Mundo Contemporáneo (BERNAL MARTÍNEZ; LÓPEZ MARTÍNEZ, 2009), como introducción a la enseñanza de cualquier disciplina, como lugar idóneo – los museos y centros de memoria educativa – para la realización de trabajos de alumnos de grado o de fin de máster, así como de tesis doctorales, y, cómo no, para organizar visitas de grupos de alumnos y profesores de cualquier nivel o modalidad de enseñanza.

El *uso académico-científico* del patrimonio educativo, el ligado a la investigación histórica, constituye una de esas corrientes o “giros” que periódicamente surgen, superponiéndose o no, en el mundo historiográfico. Un giro que se explica, desde una perspectiva más general, por las recíprocas influencias entre las miradas histórica,

antropológica y etnográfica. Por decirlo de la manera más breve posible, en el estudio del patrimonio o cultura material e inmaterial de las instituciones educativas los historiadores de la educación han – hemos – encontrado un campo fértil de investigación con financiación que, además, puede desarrollarse gracias a su compatibilidad y mutuo apoyo con los usos antes referidos. Un campo que, a diferencia de otros, satisface demandas sociales e institucionales. No obstante, como tal campo de investigación, y en parte a causa de dichos usos, plantea una serie de cuestiones y problemas, sobre todo de enfoque, fuentes y metodología, que requieren un tratamiento más detallado.

INVESTIGAR EL PATRIMONIO EDUCATIVO: CUESTIONES DE ENFOQUE

El fetichismo de los objetos y el anticuariado constituyen dos tentaciones constantes de la investigación histórica en general y, sobre todo, de aquella que recae sobre el patrimonio cultural en cualquiera de sus manifestaciones. El peligro de hacer historia repitiendo “esto sucedió” – en este caso, “esto existió” y doy fe de ello diciendo que existió – o de reducirla a una enumeración o colección de detalles y variantes en relación con unos objetos o personas determinadas, convierte la operación aparentemente histórica en una tarea infinita, sin límites, plena de anotaciones “superfluas”, sin sentido alguno, dirigidas a producir en el lector un cierto “efecto de realidad” (BARTHES, 1987, p. 163-195). Los objetos no hablan por sí solos. Además, su mera descripción o enumeración no nos lleva más allá de las crónicas, cronologías o anales en relación con los acontecimientos. Dar cuenta de la existencia de una serie de objetos no significa asociarlos o compararlos. Al igual que no hay hechos en sí, aislados de otros y de sus contextos, tampoco hay objetos o relatos de vida sin más. Su interés no deriva de su condición de objetos o relatos, sino de los sentidos, significados, conexiones y relaciones que el historiador establece entre ellos y sus contextos de producción, recepción, apropiación e interpretación. Por de pronto, otorgar sentido a este tipo de estudios exige integrarlos y contextualizarlos mediante enfoques teóricos y conceptuales más amplios ligados a nociones tales como las de cultura/s escolar/es y gramática de la escolarización, o a las continuidades y cambios en la enseñanza, al estudio de los procesos socio-educativos de escolarización o profesionalización docente, entre otros, y, en definitiva, a una determinada narrativa o discurso interpretativo. Además, según el objeto que estemos estudiando, será necesario recurrir a un tipo determinado de fuentes y a una u otra metodología de análisis. Un ejemplo concreto, tomado de dos publicaciones recientes, ilustrará lo que acaba de decirse.

INVESTIGAR EL PATRIMONIO EDUCATIVO: CUESTIONES DE FUENTES Y MÉTODO

En un breve artículo, David Hamilton (2009) reflexionaba sobre las nociones de “artefacto” y “objeto” en relación con la cultura material de las instituciones educativas, y llamaba la atención sobre el recurso a los registros de patentes – una fuente hasta ahora no utilizada por los historiadores de la educación – para su estudio, ofreciendo una muestra de su utilidad al analizar someramente las patentes inglesas de mobiliario escolar para alumnos entre 1875 y 1910. Siguiendo su estela, Herman, Van Gorp, Simon y Depaep (2011) han estudiado dicho mobiliario utilizando como fuente las 68 patentes de mobiliario escolar presentadas en Bélgica, en el registro correspondiente, desde 1900 a 1950 – junto a las fotografías, los contratos de adquisición o compraventa, y los folletos y postales comerciales o publicitarias –,⁶ en un artículo en el que, más allá del alcance de su análisis y de los resultados, se establecen unas líneas metodológicas específicas para la realización de este tipo de estudios.⁷

Así, en efecto, desde el comienzo los cuatro historiadores belgas plantean no sólo la existencia de una amplia variedad de discursos y prácticas en torno a dicho objeto, sino también la necesidad de estudiar su ciclo de vida; es decir, de hacer una biografía del objeto en cuestión. Una biografía que cubra el diseño o invención, la producción y comercialización, la adquisición y los usos posteriores. En cuanto al diseño y la producción, los autores contrastan, por un lado, los discursos basados en la estética, el higienismo, la ergonomía y la necesidad de asegurar el control y disciplina en la clase, tenidos en cuenta por sus inventores y utilizados publicitariamente en las 68 patentes, con, por otro lado, los criterios de sencillez, funcionalidad y coste tenidos en cuenta por la administración municipal de Bruselas para su adquisición o compra. Un contraste evidente asimismo en el microanálisis que efectúan del mobiliario escolar diseñado por Oscar Brodsky en el primer tercio del siglo XX, objeto de numerosos premios internacionales.

Conscientes, además, de que la biografía de un objeto, en cuanto a sus usos, puede decirse que comienza tras su invención, producción, comercialización y adquisición – los aspectos cubiertos por el momento en su investigación –, exponen la necesidad, si se pretende ofrecer una biografía completa del mismo, de considerar también en este caso los usos del pupitre o banco no sólo en el medio escolar, sino también como pieza de exposiciones y museos, como mueble en un “pub” o en una tienda de ropa, como cachivache o trasto viejo en el ático, como mueble hogareño en la habitación o rincón del niño, y por último... como madera para el fuego. Todo un repertorio de usos, antes de su destrucción, que refleja

las posibilidades que ofrece el ciclo vital del pupitre escolar y, desde una perspectiva más general, la biografía de los objetos y artefactos. He aquí todo un programa de trabajo a medio camino entre la historia, la antropología y la etnografía, perfectamente aplicable y generalizable a cualquier otro artefacto, objeto o elemento material. Por ejemplo, en relación con los lugares, espacios y edificios escolares y, en concreto, con su propuesta de creación, diseño, emplazamiento, construcción, denominaciones, remodelaciones, transformaciones, usos, usuarios, demolición o ruina, etc.

Un análisis de este tipo nos puede ayudar a reconstruir, desde luego, la vida y usos de un objeto determinado. Nos alerta, asimismo, frente a las simplificaciones derivadas de una mirada única o unidireccional. Pero es insuficiente. Dicho análisis ha de situarse, como se dijo, en un contexto más amplio. Aquel que nos remite, por seguir con el ejemplo del mobiliario escolar, a sus disposición y usos espacio-temporales en relación con quienes interactúan en el aula y con lo que en ella hacen. El mobiliario como tal no existe de forma aislada, sin relación alguna con las personas – cuerpos-mentes – que lo utilizan. Su estudio, el de su vida y usos, nos interesa porque es uno de los elementos clave en el control, disciplina y manejo de los cuerpos en el aula, así como en la configuración de las pedagogías duras o blandas. Si nos interesa, en síntesis, es porque los criterios seguidos en su diseño, construcción, adquisición y usos iluminan la realidad cotidiana de las aulas, y las relaciones e interacciones que en ella tienen lugar.

MEMORIA Y PATRIMONIO EN LA CULTURA ELECTRÓNICA

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. Como ya se ha señalado, caben distintos usos del patrimonio escolar. No obstante, sea cual sea su uso o destino, la tarea primera a llevar a cabo para proteger dicho patrimonio, sin la que no es posible ir más allá, es su catalogación y preservación. Sin embargo, esta ingente tarea, como también se ha dicho, 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 e inmaterial 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. Así, por ejemplo, el estudio de los cuadernos escolares – un producto de la cultura escolar – sólo tiene pleno 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 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 ella. 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, las transformó y pasó a

considerarlas 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 perniciosa 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 eruirse 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 (FERRERO, 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 consideraba que debía 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 al 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-ROMs, DVDs 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; CARRIÈRE, 2010, p. 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, 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, 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, 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.

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, p. 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.

Una última reflexión. En un libro de reciente aparición titulado *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, su autor, Nicholas Carr, plantea la cuestión de si la memoria humana es sólo un medio de almacenamiento de información, como en ocasiones tiende a pensarse en la era electrónica, de la informatización y de la red de redes, o, por el contrario, algo más, mucho más.

Sus afirmaciones son unas veces obvias – la “memoria biológica”, a diferencia de la informática, posee una “naturaleza orgánica”, “está viva”; se encuentra por tanto “en perpetuo estado de renovación” y de reelaboración de la información que posee – y otras provocadoras – “la Web es una tecnología del olvido” (CARR, 2011, p. 232 y 234). Los fundamentos en los que apoya sus afirmaciones son, por un lado, la distinción entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, profunda o consolidada, que se configura y toma forma incluso cuando dormimos, y, por otro, la distinción clave entre el arte de recordar y el

arte de pensar. Una distinción que Carr toma de William James, pero que hunde sus raíces en la retórica clásica de los lugares comunes y técnicas de análisis de un tema o cuestión. En definitiva, lo que está en juego, una vez más, es un elemento fundamental de la memoria social e individual: su capacidad para establecer relaciones y asociaciones con sentido. Algo que tiene bastante que ver con la imaginación, con el saber ver lo oculto o no evidente, aquello que nadie o muy pocos ven, y con la posibilidad de conectar aspectos, información o cuestiones aparentemente inconexas y aisladas: la ubicada en el lugar 3.550 de la información suministrada por internet y la situada en el 14.220. ¿Quién y con arreglo a qué criterios – comerciales, desde luego – se determina lo que primero aparece en Google o en cualquier otro buscador? Ese quién y esos criterios son los que están determinando lo que vale la pena recordar y cómo recordarlo. O, si se prefiere, lo que queda ahí arrumbado en el olvido, y lo que sólo es accesible o está puesto en relación con unas informaciones determinadas y no con otras. Todo ello, sin entrar a considerar la nueva concepción que internet implica de esa vieja Mnemósine sobre cuyas variables relaciones con la historia tan acertadamente ha escrito Raimundo Cuesta (2011) en un trabajo asimismo reciente.

REFERÊNCIAS*

- AA. VV. **75 años con la enseñanza**. FETE-UGT (1931-2006). Madrid: Fundación Largo Caballero; FETE-UGT, 2006a.
- _____. Archivos, una ecología de la memoria. **El País**, Babelia Extra, 13 mar. 2010. Entrevista a Montserrat Soto.
- _____. **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, 2007.
- _____. Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares. Participación Educativa. **Revista del Consejo Escolar del Estado**, v. 7, 2008. Disponible en: <<http://www.educación.es/cesces/revista>>.
- _____. **Las misiones pedagógicas**. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales; Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2006b.
- ALDRICH, Richard (Ed.). **A century of education**. London: Routledge; Falmer, 2002.
- ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro (Dir.). **Cien años de educación en España**. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Madrid: Fundación BBVA; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- BARTHES, Roland. **El susurro del lenguaje**. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós, 1987.
- BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano; LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián. **El patrimonio científico de los institutos de enseñanza secundaria**. Un recurso didáctico en las Ciencias para el Mundo Contemporáneo. Madrid: UNED, 2009.
- BOUDON, Jacques-Olivier (Dir.). **Napoléon et les lycées**. Enseignement et société en Europe au début du XIX e siècle. Paris: Nouveau Monde Éditions; Fondation Napoléon, 2004.
- CARR, Nicholas. **Superficiales** ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?. Madrid: Taurus-Santillana, 2011.
- CASPARD, Pierre. L' historiographie de l' éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolution problématiques. **Histoire de l'Éducation**, v. 121, p. 67-82, 2009.
- CUESTA, Raimundo. Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza. In: LOMAS, C. (coord.). **Lecciones contra el olvido**. Memoria de la educación y educación de la memoria. Barcelona: Octaedro, 2011. p. 163-195.
- ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Nadie acabará con los libros**. Madrid: Lumen, 2010.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.). **La cultura material de la escuela**. Berlanga de Duero: CEINCE, 2007.
- FERNANDES, Rogério; PINTASSILGO, Joaquín (Orgs.). **A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do sul no século XX**. Lisboa: SPICAE, 2003.
- FERRERO, Jesús. Más perdidos que El Quijote y Emma Bovary. **El País**, 19 feb. 2010, p. 29.
- FRIJHOFF, Willem (Ed.). **L' offre d' école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1983.
- GOODY, Jack. **La domesticación del pensamiento salvaje**. Madrid: Akal, 1985.
- HAMILTON, David. Patents: a Neglected Source in the History of Education. **History of Education**, v. 38, n. 2, p. 303-310, 2009.
- HERMAN, Frederik; VAN GORP, Angelo; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. The School Desk: from Concept to Object. **History of Education**, v. 40, n. 1, p. 97-117, 2011.
- JANER MANILA, Gabriel. **Fuentes orales y educación**. Barcelona: Pirene, 1990.
- _____. **Infancias soñadas y otros ensayos**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.
- _____. **Pedagogía de la imaginación**. Barcelona: Aliorna, 1989.
- JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Alfredo et al. Etnohistoria de la escuela. In: XII COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, Burgos, Universidad de Burgos y SEDHE, 2003.
- JORGANES, Juan (Coord.). **La escuela de la Segunda República**. Sevilla: Cajasol, 2008.
- JUAN BORROY, Víctor (Ed.). **Museos Pedagógicos**. La memoria recuperada. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008.

* As referências dos artigos estrangeiros foram mantidas de acordo com o texto original, que, em alguns aspectos, se diferenciam das normas adotadas pela ABNT, mas que indicam todos os elementos necessários ao leitor. (Nota da Editora)

MARÍ, Bartomeu. Los museos y los “papeles” del abuelo. *El País*, Babelia Extra, 10 mar. 2010, p. 8.

MEDA, Juri. “Mezzi di educazione di massa”. *Nouve fonti e nuove prospettive di ricerca per una “storia materiale della scuola” tra XIX e XX secolo*. *History of Education & Children Literature*, v. VI, n. 1, p. 253-279, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *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, 2001.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. History of school desk development in terms of hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936). In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (Eds.). *Materialities of schooling: design – technology – objects – routines*. Oxford: Symposium Books, 2005. p. 71-95.

_____. (Ed.). *Patrimonio y Educación. Educatio Siglo XXI*, v. 28, n. 2, 2010. Disponible en: <<http://revistas.um.es/educatio>>.

PEÑA SAAVEDRA, Vicente. *Os museos de educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2004.

RUIZ BERRIO, Julio (Coord.). *El patrimonio histórico-educativo*. Su conservación y estudio. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

SAVOIE, Philippe; BRUTER, Annie; FRIJHOFF, Willem (Eds.). *Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History*, *Paedagogica Historica*, v. 40, n. 1 & 2, 2004.

SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad et al. (Coords.). *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; Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 2007.

SÁNCHEZ RON, Juan Manuel; GARCÍA VELASCO, José (Ed.). *100 JAE*. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos; Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2010.

VERDÚ, Vicente. El indoloro fin de la memoria. *El País*, 22 jun. 2006, p. 42.

VIÑAO, Antonio. El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Con-Ciencia Social*, v. 15. 2011 (en prensa).

_____. La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scholastiche*, v. 12, p. 19-33, 2005.

_____. Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, v. 28, n. 2. p. 17-42, 2010. Disponible en: <<http://revistas.um.es/educatio>>.

NOTAS

¹ 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 y Pintassilgo, (2003) y Viñao (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 (2002).

² Un interés asimismo evidente en el ámbito de la historia económica en relación con el patrimonio industrial. Véase, por ejemplo, el número 29 de 2010 de la revista *Areas* sobre “El patrimonio industrial, el legado material de la historia económica” (<http://revistas.um.es/areas/index>).

³ <http://institucional.us.es/paginasep/>.

⁴ Comunidades Autónomas: nombre que reciben las regiones autónomas en la España cuasifederal construida a partir de la Constitución de 1978.

⁵ José Antonio: nombre con el que se designaba usualmente durante el franquismo a José Antonio Primo de Rivera, fundador del partido fascista Falange Española. Bastaba con decir o escribir José Antonio para que todo el mundo supiera de quien se trataba.

⁶ A dicha relación habría que añadir los catálogos de material escolar, fundamentales para identificar los objetos y conocer sus características, precios, fechas de comercialización, destinos o usos, etc. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia consta, por ejemplo, de 130 catálogos de material científico, didáctico, pedagógico y escolar de todo tipo fechados entre 1866 y 2009, actualmente en proceso de digitalización, que podrán ser consultados en el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) de dicha universidad (<http://www.um.es/muvhe/user/>).

⁷ En relación con España y el mobiliario escolar de los alumnos de enseñanza primaria, contamos ya con un trabajo que cubre los años 1838-1936 (MORENO MARTÍNEZ, 2005). A él se deben, además, los itinerarios sobre “El pupitre escolar (1881-1958)” y “Mobiliario del profesorado (1881-1958)”, así como las fichas e imágenes de la sección de “Mobiliario y enseres” del MUVHE.