

Cabas

Junio 2010

Patrimonio Histórico Educativo

**Museo virtual
Bartolomé Cossío**

**Revistas escolares
fuente de estudio
histórico-educativo**

**Ludoteca: Orígenes
de un espacio de juego**

**Didáctica de las
ciencias en Primaria
a principios del s.XX**

**Discursos y estrategias
de coeducación
en la transición**

**Museo del
niño
1987-2010**

**Difusión e
Interpretación del
PHE en la Formación
Permanente**

**PHE en internet a través
del Museo Pedagógico
Andaluz**

Cabás n.º 3

Patrimonio Histórico Educativo

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela

**Edita: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la
Escuela (B.º La Iglesia, K1, 39313 Polanco. Cantabria)**

Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria

ISSN: 1989-5909

@ 2010

Tabla de contenido

Artículos

Victoria Robles Sanjuán Discursos y estrategias para un proyecto de escuela coeducativa en la transición española. Algunas fuentes para su estudio	1
Natalia Reyes Ruiz de Peralta Ludoteca: Orígenes de un espacio de juego con nombre propio	14
Pablo Álvarez Domínguez El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz	29
Julio Ruiz Berrio Hacia un museo virtual de educación diferente: El "Manuel Bartolomé Cossío"	53
Patricia Delgado Granados Una mirada al modelo escolástico franquista a través de sus revistas escolares: fuente de estudio e interpretación histórico-educativa	64
Natividad Araque Hontangas Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria y su relación con los planteamientos de comienzos del siglo XX	81

Experiencias

Juan Peralta Juárez Museo del niño, 1987-2010. Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha	92
Pablo Álvarez Domínguez La difusión e interpretación del Patrimonio cultural e histórico-educativo como tema de estudio en el Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla	98

Foto con historia

Antonio Montero Alcalde Tiempo al tiempo	106
--	-----

Reseñas bibliográficas

Julio Ruiz Berrio (Ed.), *El Patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* 108

DISCURSOS Y ESTRATEGIAS PARA UN PROYECTO DE ESCUELA COEDUCATIVA EN LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA. ALGUNAS FUENTES PARA SU ESTUDIO.

Victoria Robles Sanjuán. Universidad de Granada

El análisis que presento tiene que ver con las propuestas educativas que el movimiento feminista de la Transición democrática española vehiculizó y elaboró para un cambio en la escuela y en la sociedad. Las fuentes primarias, junto con los primeros escritos de los años setenta y parte de los ochenta nos dan cuenta de una preocupación básica, cuya red de divulgación y de debate llegó a contextos políticos (sindicatos, partidos políticos, movimientos y agrupaciones feministas), pedagógicos (escuelas, mrps, revistas científicas), e impregnó todo el ideario feminista, tanto en la teoría como en la experiencia y metodologías docentes. En este trabajo se repasan algunas iniciativas históricas que ayudan a entender el contexto de reivindicación feminista para una escuela en igualdad o coeducativa.

La reflexión que desarrollo en este trabajo se sitúa en el periodo de la transición democrática en España, en el contexto de los movimientos feministas y de sus estrategias de acción y de proposición en el campo educativo. Por tanto, para el análisis que sigue, me propongo recorrer aquellas elementos que formaron parte de diversos proyectos, ideas o propuestas pedagógicas para favorecer cambios en las escuelas, en los discursos educativos y en sus prácticas docentes, producidos en el seno de los grupos feministas en los que hubo, organizada o de manera más independiente, docentes y educadoras comprometidas con una sociedad que requería cambios y, en particular, con las necesidades educativas de las mujeres. Me voy a referir a las docentes no universitarias, entre otras razones, porque seguramente siguen dinámicas de actuación distintas, y porque nos interesa ver de cerca su compromiso con la escuela y con la educación extraescolar, aspecto éste insuficientemente investigado.

Nos detendremos a revisar, en este caso a través de diversas fuentes escritas y algunas fuentes orales, sus concepciones sobre la educación, su

implicación en y por el cambio socioeducativo, su acción política y pedagógica sobre la base del principio de igualdad entre mujeres y varones. Establecer el hilo conductor de las reformas educativas de la década de los ochenta y noventa, sobre todo en materia de igualdad entre chicas y chicos, es un terreno que reclama la voz, las palabras y la gestión del feminismo en democracia y de su compromiso con la educación en igualdad.

LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE CAMBIOS DE VIDA EN LAS MUJERES. PRELIMINARES A UN DISCURSO COEDUCATIVO DE LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA.

Como sabemos, la involución que supuso el franquismo para la sociedad española lo fue doblemente para las mujeres. Éstas acabaron rodeadas "por un complejo sistema de sentimientos y valores que condicionan unos comportamientos conformando la denominada mística de la maternidad, de la cual se derivará su reclusión en el espacio privado, su separación del mundo productivo y político y el adjudicarle unos valores (abnegación, sumisión...) culturalmente definidos como femeninos"¹. Con todo ello, y sin que podamos sostener la existencia de un feminismo explícito y público en estas primeras décadas de dictadura, la respuesta de las mujeres aparece, primero tímidamente y posteriormente con fuerza en la década de los sesenta y setenta, dando contenido crítico a las escasas posibilidades educativas, la fuerte discriminación laboral, la mentalidad social patriarcal que sometía a las mujeres y, en fin, a todas aquellas conquistas y derechos aniquilados por la maquinaria del régimen franquista.

Se ha señalado en ocasiones que de los grupos de solidaridad reunidos en torno a las cárceles, junto a las asambleas de mujeres organizadas alrededor de las parroquias y su clandestina militancia en partidos políticos y sindicatos nace un feminismo más explícito, radical, crítico y organizado

¹ AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen (1999), "Azul y rosa. Franquismo y educación femenina". En Mayordomo, Alejandro (coord.). *Estudios sobre la política educativa en el franquismo*. València: Universitat de València, p.243.

que, en 1975 comienza una nueva andadura². La monetarización de la vida social, el acceso a las universidades, la organización de movimientos feministas en otros países y el avance del capitalismo que ahora necesitará de la mano de obra femenina, favorecen la emergencia de este colectivo político crítico con las estructuras del patriarcado.

Las mujeres serán protagonistas de la vida social, de la acción colectiva, de la cultura escolar –teorías, ideas, normas y prácticas-, desde la transición democrática hasta la actualidad; fraguan estrategias, discursos y movilizaciones en beneficio de las mujeres, desde la denuncia, la explicación y la alternativa política, social y cultural.

Es necesario precisar que a la historiografía que se ha ocupado de los cambios sociales y educativos promovidos desde la transición española hasta nuestros días le falta aún la perspectiva en primera persona de maestras, profesoras y educadoras, que entendemos, fueron una pieza clave en la comprensión de todos los procesos que condujeron a la consolidación democrática española. Las aportaciones al ámbito pedagógico y a la práctica y gestión educativa y escolar jugaron un papel modernizador clave, que supusieron cambio de identidades de las docentes en la medida en que pasaron a ser profesionales más que cuidadoras, responsables más que sujetos subordinados, creadoras más que sujetos pasivos.

Para muchas de ellas, el vehículo para transmitir y gestionar nuevas ideas sobre la educación en igualdad, la coeducación como estrategia de cambio escolar o la erradicación del sexismo -todo ello parte del ideario educativo del feminismo transformador de la transición española-, fue la docencia en los centros escolares, la organización de contextos educativos al margen del sistema educativo y la creación de nuevas ideas y conceptos que ayudaran a explicar todo aquello que permanecía sin existencia aparente, procesos consolidados que impedían cambios en sus vidas, el conocimiento sobre su propio pasado o el diagnóstico de la educación que, en sus primeros análisis, arrojaba un caudal de inmovilismo y carga patriarcal a la que había que hacer frente.

² MORENO SECO, Mónica (ed.). *Manifiestos feministas. Antología de textos del movimiento feminista español (1965-1985)*, Alicante: Universidad de Alicante, 2005.

El modelo democrático de escuela estuvo muy presente en sus proposiciones desde un primer momento, aunque entendiendo que una escuela democrática no lo era sin el compromiso de devolver a las mujeres el lugar que les correspondía. Parte de sus argumentaciones las podemos identificar en los puntos que siguen.

FEMINISMO EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA, DENUNCIAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE FUTURO.

La historiadora Mónica Threlfall sostiene en su reciente trabajo sobre el papel transformador de las mujeres en la transición política española lo que sigue: “La mayor parte de la investigación sobre la transición a la democracia ha mantenido el silencio sobre las cuestiones de género, sean éstas las actividades de las organizaciones de mujeres, las protestas contra el sexismo del régimen de Franco, o los temas de igualdad en la Constitución, el debate parlamentario y los partidos políticos”³.

A lo que supone un olvido doloroso, por cómo se ha escenificado el periodo de transición ajeno a las cuestiones de género, a las organizaciones de mujeres y demás ámbitos relacionados con esto, hay que añadir que tampoco se han elaborado análisis sobre el papel de las mujeres organizadas en su relación con la educación, sea de carácter escolar, extraescolar, organizativa, pedagógica o asociativa, sobre sus estrategias políticas y, por supuesto, sobre su impacto en los cambios educativos.

Las características de este trabajo no permiten ahondar en este análisis, por otra parte en proceso de elaboración y de reflexión. Voy a referirme a dos ámbitos generales relativos al primer periodo de acción política feminista en los preliminares de 1975 hasta las Jornadas Estatales Feministas de 1979 en Granada, fundamentalmente a partir de lo que las fuentes escritas nos muestran, aunque puntualmente las fuentes orales que ya se han utilizado para este estudio nos lleven, necesariamente, a periodos posteriores. El primero de ellos se referirá al papel que jugaron las docentes feministas con

³ THRELFALL, Mónica (2009). “El papel transformador del movimiento de mujeres en la transición política española. En Martínez Ten, Carmen; Gutiérrez López, Purificación y González Ruiz, Pilar (eds.). *El movimiento feminista en España en los años 70*, Madrid: Cátedra/Feminismos, p.17.

su acción política y pedagógica; el segundo, al contenido de algunas de sus propuestas de cambios pedagógicos para la escuela y la sociedad, en relación con las plataformas desde donde se impulsa este cometido.

En su desarrollo, se mantendrá de fondo la pregunta –sin solución por ahora- de qué cronología necesita el feminismo reconstruir en este periodo, que tenga sentido con su experiencia de acción política colectiva y del impacto que ésta ha tenido sobre la sociedad.

DOCENTES, EDUCACIÓN Y FEMINISMO.

Es conveniente destacar, inicialmente, que en los primeros años de democracia española, las docentes feministas inicialmente no se visibilizaron como tales en las publicaciones (del carácter y especialidad que fueran) en las que contribuyen. Más allá del trabajo que realizaran, su identidad pública ha llegado a partir de su condición de feministas, asociadas a grupos militantes, miembros de partidos políticos o sindicatos. Igualmente habría que precisar que no todas las propuestas pedagógicas o estrategias de acción educativa para la eliminación del sexismo y por una escuela coeducativa fueron promovidas por docentes, sino que, dado el clima de invitación a la acción política y, en particular para el feminismo español, el nivel de compromiso adquirido con los cambios sociales, la educación en igualdad, no sexista o coeducativa (dependiendo de la fórmula adoptada en publicaciones, arengas y charlas) fue un aspecto de preocupación y movilización amplia, más allá de la experiencia específica docente.

Las publicaciones sobre educación que el movimiento feminista divulga durante los primeros años de democracia las llevan a cabo profesoras universitarias y, más que nada, profesionales de otros campos no directamente relacionados con la educación. Las profesoras universitarias, quienes dan autoría a sus trabajos, inician un proceso de reflexión pedagógica sobre un nuevo modelo de escuela innovadora, donde se ve su compromiso con los cambios globales y con la divulgación científica y social de propuestas específicas en materia educativa.

Pero un análisis más cercano al contenido de los artículos publicados y de las consignas lanzadas por el feminismo, permite apreciar un grado de desarrollo y de compromiso con la educación que, sin duda, parte de un conocimiento y experiencia desde dentro, desde la escuela y su quehacer cotidiano. Ahí es donde vemos que las docentes están presentes en estos grupos, cuya acción social y política abarca, en aquel momento y sobre todo en los dos primeros años de democracia, un ideario complejo, amplio y muy diverso, donde la educación será una herramienta más de la consecución de derechos para las mujeres y, fundamentalmente, del cambio social anhelado.

Una hipótesis formulada inicialmente en este trabajo ha consistido en afirmar que existe, por un lado, una falta de costumbre en la implicación editorial de las docentes no universitarias, que resta posibilidades de exponer públicamente acciones individuales y colectivas como profesionales de la educación, aún cuando su compromiso con una escuela coeducativa, no sexista y democrática estaba vital en su acción docente. Un primer análisis aproximativo de las entrevistas realizadas a estas docentes y feministas sitúan la estrategia del cambio educativo en la acción política global de los grupos de mujeres y en los partidos políticos y sindicatos. En el primero de los casos, porque el colectivo organizado tiene más fuerza y visibilidad pública y social. Su ideario, nada estructurado en sus comienzos, apunta a toda la agenda feminista larvada en años anteriores y que ahora encuentra el momento de constituirse en agencia. En lo segundo, porque la mayoría de ellas militaban en partidos políticos, o encuentran necesaria la militancia política organizada nacional o federalmente como el vehículo desde donde lanzar con fuerza las consignas y exigencias de derechos para las mujeres.

Priorizando, por tanto, la gestión política y la acción en las calles, el ámbito divulgativo pedagógico especializado ocupará un segundo plano, exceptuando aquellas revistas feministas de carácter global que se ponen en marcha para transferir las cuestiones que preocupan a las mujeres y las exigencias de cambios normativos y legales, dentro de las cuales siempre habrá un apartado donde reclamar una escuela sin discriminaciones, aspecto que revisaré más adelante.

Todo ello, junto con las asambleas, Jornadas, charlas y debates sostenidos en barriadas, ateneos, plazas y foros de cultura irá conformando y resituando estrategias y contenidos. No será hasta el periodo de finales de los setenta y comienzos de los ochenta, que las docente constituyan grupos específicos de enseñantes (caso de UCSTE, que tiene una ponencia específica de "mujer y educación" en 1979, o el de las secciones de "la mujer" creadas en CC.OO), bien a través de los sindicatos o ramas sindicales nacionales, bien como grupos específicamente feministas o desde agrupaciones espontáneas de docentes en las escuelas.

Por su parte, las fuentes orales y las fuentes archivísticas podrán permitir indagar sobre estas hipótesis de trabajo y sobre las primeras iniciativas llevadas a cabo desde los movimientos de reforma pedagógica y en las escuelas y centros educativos. Sabemos que hay gran cantidad de maestras que se incorporan al feminismo activo en los años sucesivos a 1979, con lo que cabe esperar que sus iniciativas, fueran las que fueran, se dejaran notar a partir de entonces.

Acerca de la diversidad profesional de las autoras de estudios pedagógicos y de divulgación educativa, podemos apreciar el compromiso pedagógico de periodistas, abogadas y profesionales de la salud abordando alternativas pedagógicas a la educación en general, aspecto por otro lado muy identificado con un movimiento social de mujeres comprometidas con una agenda global feminista, aspecto que ya hemos señalado como parte de la idiosincrasia del feminismo de entonces, de sus cauces de actuación y de la necesidad urgente de programación de idearios.

PLATAFORMAS, TEMÁTICAS PROPUESTAS Y FUENTES

La diversificación de estrategias del feminismo de los setenta para exponer públicamente sus ideas, proyectos, críticas y discursos es diversa, muy amplia y, según el avance de los años, mejor concretada. Actas de reuniones, panfletos, poster, revistas, periódicos, mítines, programas políticos, pasquines, fotografías, entrevistas, manifestaciones, ruedas de prensa o concentraciones forman parte del organigrama de sensibilización

de la sociedad, de debate y movilización colectiva para el mejor conocimiento y politización de la cuestión de las mujeres.

La educación tomada como discurso sensibilizador y corrector de sexismo está prácticamente en toda estrategia global feminista, en su ideario y en sus declaraciones. Repasemos algunos aspectos que nos ayuden a entender el pensamiento para el cambio educativo de estos grupos:

- A veces, la educación ampliamente entendida se utiliza como denuncia contra el sistema general patriarcal. En el manifiesto de LAMBROA, grupo feminista de EUSKADI organizado en 1977, se explicita la conveniencia de una educación no discriminatoria para la eliminación del patriarcado y cuantas fórmulas deriven de él, incluyendo la de su autonomía política, a saber: "Las mujeres debemos de preguntarnos ya qué intereses pueden tener los partidos políticos masculinos en plantear una lucha feminista coherente y si no ha llegado el momento de organizarnos autónomamente, llevando hacia adelante las riendas de nuestra lucha para conseguir poner fin a la sociedad patriarcal en la que se fundamenta nuestra opresión. Luchemos por conseguir una educación no discriminatoria..."⁴
- La educación es considerada habitualmente como herramienta catalizadora de otras muchas claves del feminismo (familia, aborto, doble jornada laboral), es decir, como un recurso subsidiario para el logro de otros objetivos. Ej. La flexibilidad de horarios en las guarderías y la creación de centros infantiles son dos propuestas recurrentes que posibilitan la incorporación de las mujeres al mercado laboral, dentro de un punto general que es el acceso al mundo laboral de las mujeres.
- El feminismo como movimiento teórico y político elabora propuestas pedagógicas que se abordan como un tema en sí mismo, lo que sería fundamental como dinámica de cambio. Más adelante veremos el caso de *Vindicación Feminista*, significativo por su empeño en un cambio pedagógico. No hay que olvidar que sus autoras procuran la

⁴ *Vindicación Feminista*, mensual, consultado el nº14, 1 de agosto de 1977.

divulgación de sus estudios e ideas también en otros contextos no específicamente emanados de los grupos feministas.

El campo educativo se introduce, en sus múltiples análisis, en alguna revista pedagógica especializada, aunque no en todas las de aquellos años, ni siquiera en aquellas que recogen planteamientos educativos más innovadores. Un ejemplo de lo primero lo vemos claramente en los *Cuadernos de Pedagogía*, que nos muestran un compromiso inicial con el ideario feminista a través de la publicación de varios monográficos sobre temáticas relativas a las mujeres y a la educación. La religión y la Iglesia Católica, el sistema patriarcal ancestral, la escuela sexista en sus metodologías e instrumentos, el peso de la ideología franquista a través de la Sección Femenina son algunos de los puntos trabajados y que, al igual que ocurrirá con el monográfico de ese mismo año de *Vindicación*, asentarán parte de los puntos sobre desigualdad y educación a desarrollar por el feminismo en sucesivos años.

De la misma manera, cuesta entender como revistas como *Guix, elements d'acció educativa*, un referente para los movimientos de reforma pedagógica, no incorporan en esos primeros años un solo artículo relativo a propuestas feministas por una educación no sexista; también el caso de *Perspectiva escolar*, una revista pegada a la innovación escolar, que nace en 1974 y que, hasta 1978 no recoge la primera temática feminista, en este caso lo relativo a las conclusiones de las I Jornadas Mujer-educación; o el caso de *Colaboración*, creada en 1976 como un referente para el movimiento de escuelas populares, activas y democráticas, donde habrá que esperar hasta 1981 para ver el primer artículo relativo al ideario pedagógico feminista, del que se hacen eco tres profesoras y maestras del movimiento feminista de Granada.

Entre las plataformas de publicaciones o de inclusión de temáticas educativas feminista, hay que prestar atención a los manifiestos y declaraciones de grupos feministas. El ejemplo de las *Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer de diciembre de 1975* es llamativo por su compromiso general con el cambio educativo, a tan solo un mes de iniciarse el proceso de transición hacia la democracia. Entre sus proclamas encontramos estas de significativa relevancia:

- Se elaboran críticas a la Ley General de Educación y a su introducción de materias específicas femeninas.
- Se proponen discursos contrabiologicista que rompan con la naturalización de las mujeres, desde el cuestionamiento del androcentrismo en los contenidos escolares infantiles y juveniles.
- Se incluyen propuestas globales de cambios curriculares en la escuela:

metodológicos (enseñanza democrática),

formativos (derogación asignaturas, introducción de asignaturas),
infraestructuras (transportes escolares),

organizativos (tiempos escolares, jornadas escolares, creación de colonias escolares de verano).

Y, por último, se denuncia una cultura escolar machista (sexismo en los comportamientos, baja consideración de las docentes, infravaloradas y con un perfil profesional naturalizado).

Si consideramos las *Jornades Catalanes de la Dona*, celebradas en Barcelona en mayo de 1976 como un hito en la organización del feminismo en España, por más publicitadas y mejor organizadas que sus antecesora las *Jornadas Nacionales*, vemos que sus conclusiones incluyen un índice menos escolar pero más mediático (enseñanza gratuita, libre, antiautoritaria y estatal, implantación de la coeducación y educación sexual, como novedades respecto de las propuestas de las *Jornadas de Liberación* mencionadas del 75), pero siempre tomando como referencia los puntos del feminismo de aquéllas primeras Jornadas. En declaraciones de los grupos feministas posteriores (hablamos, por ejemplo, del programa del *Movimiento Democrático de Mujeres-Movimiento de Liberación de la Mujer*, de octubre de 1976; de la *Asociación Democrática de la Mujer*, de 1976; del *Manifiesto inicial de la Asamblea de Mujeres de Vizcaya*, en octubre de 1976 –que incluye un apartado de formación profesional para las alumnas-; de la *Coordinadora de Organizaciones Feministas del Estado Español* en diciembre de 1978, etc.), se van reiterando los puntos que se han mencionado más arriba, y que en las fuentes de publicación periódica irán analizándose con rigor y compromiso científico.

En otro orden de cosas, la introducción de elementos pedagógicos en las revistas propiamente feministas es diferente al de la prensa pedagógica, primero, porque por razones obvias son dos espacios completamente distintos de publicación y divulgación de ideas y alternativas a la educación sexista; pero también se da la circunstancia de que, en una revisión de estas publicaciones en los primeros años de transición a la democracia, las revistas feministas no siempre abordan las temáticas educativas que los grupos feministas incluyen en sus manifiestos y puntos programáticos, aspecto este que nos sugiere la dificultad de aunar aquéllas ideas de un movimiento feminista nacional en plena emergencia y sin redes programáticas y organizativas consolidadas.

Entre los intentos llevados a cabo de significar al feminismo político y teórico de entonces como un movimiento colectivo unido (no idéntico) y en acción, aparece de manera muy especial la paradigmática revista *Vindicación*, que dedica un monográfico a la denuncia y a la reflexión educativa desde un marco más profesional (sólo equiparada, que hayamos visto hasta el momento, por los *Cuadernos de Pedagogía*). En su número 10 de 1977, *Vindicación* incluye el que se puede considerar primer estudio sobre aspectos educativos concernientes a las mujeres, titulado: "Educación de la mujer: la gran estafa". En él se da cuenta de los distintos elementos de discriminación de las mujeres en el sistema educativo universitario y no universitario. La falta de preparación para sí misma, para el trabajo, la trampa de la familia, los estereotipos como conformadores de conductas, el mayor índice de analfabetismo femenino o las distintas discriminaciones de las mujeres en el sistema educativo constituyen una revisión general de la situación del momento en la educación de las mujeres. Este trabajo incluye estudios, cifras y análisis de varios aspectos en los procesos de participación de las mujeres en las distintas formas de educación que marcarán, a nuestro juicio, muchos de los análisis posteriores realizados sobre este ámbito concreto, y que pondrán de manifiesto una realidad cuantitativa y cualitativa que hará tambalear la supuesta neutralidad del sistema educativo y de los procesos de socialización de las personas.

Otro aspecto a señalar es que las aportaciones que se van haciendo relativas el campo educativo no recogen, al menos inicialmente,

experiencias o referentes externos, ni pedagógicos ni procedentes de la teoría feminista. Las docentes y aquellas teóricas feministas que se ocupan de elaborar estudios e ideas sobre la escuela y la educación en la sociedad los han leído, tal y como declaran en sus entrevistas. Leen todo lo que cae en sus manos, y los debaten en las juntas sindicales y en las cocinas de sus casas. La avidez de obtener claves para el pensamiento, el conocimiento que de explicación a lo que les pasa a las mujeres es enorme. Leen a Simone de Beauvoir, a Alexandra Kollontai o a Kate Millet, se hacen con experiencias educativas para una escuela no sexista de países limítrofes (como Portugal, por ejemplo), y trabajan a las propias teóricas del feminismo español, aunque inicialmente no sean citados estos trabajos.

Aún está por verse las fuentes de referencia y las bases ideológicas que, sobre todo en el campo de la pedagogía, constituyen la base y el fundamento del discurso en distintos ámbitos, llámesele partidos políticos, sindicatos, movimientos de reforma pedagógica, escuela o en el campo de la difusión científica pedagógica a favor de una educación en igualdad. Igualmente, entre las líneas de trabajo que se irán esclareciendo, destacamos la que las propias docentes exponen como la necesidad de revisar la conceptualización que se ha hecho en estos años de la coeducación (para ellas difusamente entendida y aplicada a las metodologías docentes), y de la propia educación para la igualdad.

De la misma forma, entre otros interrogantes que quedan abiertos, identificamos la necesidad de conocer el índice de calado que tienen los manifiestos anteriores a 1975 con el feminismo de la transición. Es verdad que las condiciones de trabajo y de denuncia feminista desde diciembre de 1975, al igual que la participación de "expertas" en estos temas, así como la intención de denuncia y estrategias globales de movilización no tienen nada que ver con el periodo último del franquismo, pero la pregunta se podría dirigir en el sentido de ver de qué forma las bases del debate se inician una década antes y afectan al feminismo español de los setenta y ochenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen (1999), "Azul y rosa. Franquismo y educación femenina", en Mayordomo, Alejandro (coord.). *Estudios*

sobre la política educativa en el franquismo, València: Universitat de València, p.243.

- MORENO, Amparo (1ª ed. 1989, 2007)), "La réplica de las mujeres al franquismo", en Folguera, Pilar (ed.). *El feminismo en España. Dos siglos de historia*, Madrid: Editorial Pablo Iglesias, pp.123-156.
- MORENO SECO, Mónica (ed.) (2005). *Manifiestos feministas. Antología de textos del movimiento feminista español (1965-1985)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- THRELFALL, Mónica (2009) "El papel transformador del movimiento de mujeres en la transición política española. En Martínez Ten, Carmen; Gutiérrez López, Purificación y González Ruiz, Pilar (eds.) *El movimiento feminista en España en los años 70*. Madrid: Cátedra/Feminismos, p.17.

FUENTES UTILIZADAS

Revistas consultadas:

- *Colaboración*, Granada: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, cop.1977, bimestral, años consultados: 1977-1981.
- *Cuadernos de Pedagogía*, mensual, consultados los nº31-32, agosto de 1977.
- *Vindicación Feminista*, mensual, consultado el nº14, 1 de agosto de 1977.
- *Guix, elements d'acció educativa*, Barcelona, Grao, cop.1977, mensual, años consultados: 1977 a 1991.
- *Perspectiva escolar*, Publicación trimestral de "Rosa Sensat", años consultados: 1974-1981.

Manifiestos, documentos y programas*:

- Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer de diciembre de 1975, Actas.
- Jornades Catalanes de la Dona, Actas.
- Programa del Movimiento Democrático de Mujeres-Movimiento de Liberación de la Mujer, de octubre de 1976.
- Programa de la Asociación Democrática de la Mujer, de 1976.
- Manifiesto inicial de la Asamblea de Mujeres de Vizcaya, en octubre de 1976.
- Manifiesto de la Coordinadora de Organizaciones Feministas del Estado Español en diciembre de 1978.
- Documento de LAMBROA, nuevo grupo feminista de EUSKADI, 1977.

*todos estos manifiestos, documentos y programas se encuentran íntegramente incluidos en la obra de Mónica Moreno Seco, ya citada.

LUDOTECA: ORÍGENES DE UN ESPACIO DE JUEGO CON NOMBRE PROPIO

Natalia Reyes Ruiz de Peralta, Universidad de Granada

Resumen

Este artículo recorre los orígenes de las ludotecas como instituciones de juego y su particular desarrollo en la década de los 80 en el Estado Español. Las transformaciones sociales que ha vivido España a lo largo de las últimas décadas ha hecho más que necesario la irrupción de estos espacios ya presentes en otros países. Tras treinta años desde que las primeras ludotecas abrieron sus puertas, podemos acercarnos a esos momentos iniciales para conocer la esencia de esta institución educativa que se integra en el día a día de muchas familias, de la infancia actual.

Introducción.

Con diferentes sentidos términos como Lekotec, Toy Loan o Toy Library las ludotecas se desarrollan en Europa durante las décadas de los 60 y 70. En España, a pesar de la dictadura que privaba de libertades, el juego inundaba rincones y las actividades deportivas o de ocio eran dirigidas desde las instituciones educativas. El juego seguía siendo una actividad espontánea vivida en plazas, calles y campo. En zonas como Cataluña o País Vasco, donde el juego y el deporte contaban con una amplia tradición, y también en otros lugares del estado, había propuestas que se mantenían vivas a lo largo de los años. Por este motivo, entre otros, no es de extrañar que tras la transición democrática, se aprovechara el empuje y entusiasmo de los primeros años de democracia para descubrir el juego como una necesidad que estaba siendo difícilmente cubierta debido a la evolución que estaba tomando la sociedad. Las ludotecas se alzaron como lugares donde el juego es, y sigue siendo, el protagonista. Aunque ha sido el modelo catalán el que se ha expandido hasta transformarse en un modelo a veces llamado del sur de Europa o Mediterráneo (aunque se incluya Portugal sin estar bañada por estas aguas), existen diferentes formas de llevar a cabo esta institución, adolecida demasiadas veces de una definición que en la práctica se queda ambigua, sobre todo porque no encuentra amparo en una legislación sólida.

Las ludotecas son espacios donde el juego se entiende como una actividad en la que tomamos un papel con la intención de disfrutar y la consecuencia de aprender. El desarrollo a lo largo de la vida está vinculado a las actividades lúdicas que realizamos y el útil en el que se apoya el juego es el juguete.

1. Juego: derecho histórico siempre presente.

A partir de la década de los 60, la memoria se ha convertido en un instrumento que busca traer el pasado al presente, en un intento de comprender qué sucede alrededor, cómo nos afecta y cómo nos hace ser,

actuar, responder ante las diferentes situaciones sociales. Estudiar una historia reciente, como son las ludotecas en España, con un recorrido de apenas 30 años coetáneos a los cambios más fuertes y rápidos que puede narrar este país, conlleva dirigirse a la memoria de quienes la impulsaron y elaborar junto a ellos los orígenes de estos espacios. Estos hechos que forman parte de la memoria colectiva, van más allá del tiempo y del espacio de los protagonistas, integrándose como experiencias individuales. La educación, como indica Viñao (2005: 157) es una parte más de estas dos memorias. Según este autor, es imprescindible que los historiadores de la educación recuperen y conserven los datos biográficos que dan cuenta de ello: *"Los años de infancia, adolescencia y juventud, la educación no sólo escolar sino también familiar, comunitaria o por el grupo de iguales (...) los cada vez más prolongados años de formación, conforman la identidad biográfica de los individuos de las familias, de los grupos sociales y de las sociedades en su conjunto"*.

Algunas de las personas que lanzaron estos proyectos materializados como ludotecas, que trabajaron o trabajan todavía en ellos, tuvieron la experiencia previa que les mostró el juego como una herramienta educativa y de desarrollo.

2. Transformaciones sociales, nuevos espacios educativos:

Al analizar el desarrollo de los nuevos espacios educativos, hemos de revisar los cambios acontecidos durante los últimos años y, aún más, como los actores sociales han vivido, respondido y configurado estas nuevas situaciones. Cabrera (2005: 25) señala como nexo entre la realidad y la subjetividad al imaginario social. Habla de él como un *marco implícito de comprensión del espacio social y de mediador entre contexto social y conciencia*. Continúa explicando cómo este imaginario social prefigura las expectativas de los actores, establece las posibilidades de sus acciones y las dota de sentido. Por lo tanto es imprescindible conocerlo, ya que actúa sobre la práctica de los individuos, de los sujetos de la historia. Además, como indica Taylor, es una historia, un discurso, que hay que incluir en el presente: *No hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia* (Taylor, 2007: 41)

De estas nuevas transformaciones, de este análisis de todo lo que nos rodean surgen cambios tanto teóricos y prácticos de lo que conocemos como cultura, economía o educación. Desde una diversidad de paradigmas se genera una preocupación sobre la calidad del sistema educativo¹ como génesis del desarrollo de las sociedades. Se abren diferentes debates sobre el profesorado, los centros educativos, la titularidad de la enseñanza, la transformación del alumnado o de la autoridad sobre él. Toman fuerza las teorías de la reproducción social como parte fundamental del análisis de la escuela. *"Bourdieu sostiene que el sistema educativo se basa en una relación de poder entre profesor y alumno, la denominada acción pedagógica, poder que es en sí mismo un ejemplo de relación social que debe ser aprendida."* (Rodríguez y Escofet, 2001: 308).

¹ Al transformarse la sociedad, también hay un cambio en el modelo educativo. Con este término nos referimos a qué queremos hacer, en qué nos queremos basar y que elementos usamos para desarrollar los fundamentos de la formación que se ofrece, como recogen Domínguez, R. y Lamata, R. (2003)

El sistema educativo abarca un espectro mayor al de la escuela, de hecho, la escuela se está separando de la educación comunitaria² lo que hace que se generen otras instituciones al margen como espejo y motor de los cambios sociales acontecidos en las últimas décadas. Dichas instituciones se han ido adaptado paulatinamente a las demandas que las familias y el conjunto de la sociedad les ha ido realizando. La socialización primaria, que ya no se produce siempre y únicamente por la familia, sobre todo en España y en aquellos países donde las ayudas y los permisos parentales son muy limitados, se apoya en servicios de cuidado y atención a la infancia. Al trabajar la madre y el padre, los hijos e hijas se quedan al cargo de otras personas y entidades, que deben cumplir funciones claras de cuidado y atención al desarrollo físico, afectivo y moral tanto como al clásico desarrollo intelectual (Pérez, 2002: 25)³. Cuando institucionalizamos estos servicios nos encontramos con una educación organizada, sistematizada y controlada socialmente desde los poderes públicos, contraponiéndola a las prácticas educativas familiares, en las cuales no existe normativa explícita o control público (Vila, 98: 33).

Estas familias son cada vez más distintas y distantes al modelo tradicional. En pocos años se ha dado paso de un modelo hegemónico familiar de matrimonio, familia, núcleo familiar y hogar, a una serie de tipos familiares (y no familiares estrictamente hablando) diversos. Al cambiar la educación, al transformarse el modelo de familia, también cambian lo que niños y niñas aprenden en los primeros años de vida. Lo están haciendo también las relaciones entre hombres y mujeres y eso desembocará en otro tipo de familia con menor número de hijos por parejas y más parejas de hecho que matrimonios (Soto, 2005). Además se incluye la nomenclatura de familias reconstruidas, y monoparentales, basadas tanto en relaciones heterosexuales como homosexuales.

Esta amalgama de diferencias a la hora de elaborar el núcleo familiar se refleja en un sistema educativo en constante cambio y reforma. Las instituciones de juego, como parte del sistema, no son ajenas a esto, integrándose las ludotecas en ocasiones como mediadoras entre familia y escuela, transformándose al ritmo marcado.

2 “Paul Goodman considera que la evolución histórica de los sistema educativos ha supuesto que la educación formal haya recortado el ámbito de la educación comunitaria. De algún modo, la escuela se ha opuesto a la ciudad y quizá haya que rehacer este proceso. Goodman reivindica el concepto de la educación incidental como generadora de conocimiento útil y real dado que muchas veces la educación formalizada es ilusoria puesto que donde realmente se aprende es en la vida práctica” (Tort, 2001: 276)

3 Perez lo comenta desde la escuela, pero es una situación que también viven otros espacios educativos como las guarderías o ludotecas, que atienden a niños y niñas desde los primeros meses de vida. “... la difuminación de los límites entre la socialización primaria que se lleva a cabo en la familia y la socialización secundaria que tiene lugar en la escuela. La incorporación de la mujer al trabajo remunerado y a la vida pública ha provocado el ingreso muy temprano de los infantes a la institución escolar. Ello significa que la escuela tiene que cumplir funciones claras de cuidado y atención al desarrollo físico, afectivo y moral tanto como al clásico desarrollo intelectual” (Pérez, 2002: 25)

3. La educación busca su sitio

La sucesión de leyes educativas refleja los principales cambios sociales. Tras la Ley General del 70, la democracia busca una ley que represente su idiosincrasia. La LOGSE sería su sostén social⁴. Tres son los principales factores que marcan los siguientes años a la instauración de la democracia: el proceso de consolidación del sistema democrático, las transformaciones para la integración del país en las estructuras políticas y económicas de Europa y el auge neoliberal que afectó a todas las áreas de la vida del país.⁵

El progreso social era uno de los estandartes de la renovación política que se vivió en la década de los 80. La democracia tomaba el relevo a una época caracterizada por una dictadura que había privado de libertad a la sociedad. En el 82, el Partido Socialista Obrero Español impulsaba proyectos educativos en aras de la igualdad de los individuos. Las iniciativas que albergaban estas ideas eran bien recibidas, dando pie al surgimiento de nuevos espacios educativos. Esta fue la situación que María de Borja encontró al impulsar las ludotecas, como comentaba al ser entrevistada:

“Era el principio del gobierno socialista, la gente tenía muchas ganas, compañeros de todo tipo (...), pero los del ramo de la educación me encontré también con compañeros que querían y depositaron en mi una confianza en el proyecto y en mí, no porque me conocieran de antes, (...) pero tuve la suerte de personas que me querían escuchar y me escucharon” (María de Borja)

Llega un momento concreto, 1979, en el que se presenta la tesis de la implantación de la red de ludotecas en Cataluña. El “primer paso” para retomar el carácter original del juego a través de las ludotecas, surgió de una situación concreta de su propulsora a finales de los 70 tal y como narró en la entrevista: por un lado, su situación familiar, al encontrarse con tres hijos en edad de juego, hizo que viese como solución a varios problemas que se encontraba como madre, la idea de un espacio donde los juguetes no tenga que ser comprados y donde los niños y niñas pudiesen jugar tranquilamente. Por otro lado, cuando esta profesional tuvo ocasión de analizar por una temporada los anuncios publicitarios emitidos en televisión se dio cuenta que, además de publicidad engañosa, alentaba el consumismo entre los más pequeños.

Paralelamente comienza el interés por conocer y diseñar un espacio propio de juego, como sucedió en el polideportivo de Alcobendas:

4 “La escolaridad obligatoria se vería alargada hasta los dieciséis años de edad y se emprenderían grandes cambios en el currículum. Entre ellos destacaría la incorporación de las llamadas áreas transversales, nuevos ámbitos de aprendizaje social relacionado con el género, la multiculturalidad, el medio ambiente, etc.” (Luengo, 2005: 200)

5 De esto se encarga Rodríguez (2001) en su trabajo “De especial importancia para ello son los que se aglutinan alrededor de tres procesos políticos fundamentales para la vida política del país durante las últimas décadas, y a los que este trabajo dedicará una especial atención: el proceso de integración del país en las estructuras políticas y económicas de Europa y el auge neoliberal que afectó a todas las áreas de la vida del país.” (Rodríguez, 2001:18)

En 1979, al hacerse cargo de la gestión Municipal el primer Ayuntamiento Democrático, se tuvo que enfrentar, entre otros graves problemas y carencias, a la escasa atención que se había prestado por anteriores corporaciones a posibilitar el juego al conjunto de la población infantil de Alcobendas. No había parques, zonas de juego, programa de actividades lúdicas infantiles ni animadores. Por otro lado el Ministerio de Educación había permitido la creación de colegios públicos y privados, que en su mayoría, no contaban con espacios adecuados de juego. El resultado era que el niño no jugaba apenas en todo el día ni en el colegio, en su tiempo libre (Aguirre, 1984:33)

Vitoria entiende que los centros cívicos son los espacios neurálgico, vitales de cada barrio, vehículo de la participación ciudadana. Por lo que las ludotecas comienzan a ser una parte más de dicho centro, tal como comentó Merxte Altuna al ser entrevistada. De 1980 a 1985 comienza a ser una realidad en el Estado Español lo que en el resto de Europa era un espacio propio de la infancia.

En 1959 la ONU reconoció a través de UNICEF los derechos de la infancia. En la "carta de derechos de la infancia", ratificada en 1989, expone el derecho al juego en su artículo 7c. Un derecho que parecía diluirse en el desarrollo de una sociedad en la que cada vez había menos espacios abiertos para jugar, menor seguridad en las calles para hacerlo, menos hermanos y hermanas con quien jugar y el juguete, útil de la infancia por excelencia, se convertía prácticamente en un artículo de lujo de la sociedad de consumo.

Años antes de ser reconocido ese derecho, en 1934, en la ciudad de los Ángeles (EE. UU) el dueño de una juguetería observa como dos chicos de clase media roban pequeñas piezas de su tienda. Tras ser capturados y llevarlos ante las autoridades, reflexionó que antes de castigar por algo así, se debía prevenir, por lo que formuló la posibilidad de realizar un préstamo de juguetes⁶. El juguete sería en su tienda lo que los libros a las bibliotecas: nace la primera ludoteca (Toy Loan). Desde ese programa, cuando en Europa se plantea cómo se puede atender a las nuevas necesidades de la infancia, surge la respuesta en Dinamarca, Bélgica, Suecia o Suiza de Lekotec, un sistema de juego más sofisticado. Los juguetes se seleccionan por edades, se garantiza su mantenimiento e higiene así como la adquisición de un fondo de juguetes capaz de atender a diferentes necesidades. De hecho, en Centroeuropa se convierte en un apoyo imprescindible para las familias con hijas e hijos con NEE, como desarrolló María de Borja al ser entrevistada. Es un centro de atención y asesoramiento educativo, puesto que se potencia el juguete como instrumento para intervenir en el desarrollo de niños y niñas. Aprovechar lo que ya se sabía, que el juego y el juguete son educativos, para trabajar diferentes aspectos dentro de la infancia. Desde que Montessori decidió

⁶ El programa Toy Loan sigue, actualmente, funcionando igual que cuando se fundó en 1935, en los Ángeles, aprovisionando a más de 48 centros. Recurren a él tanto particulares como especialistas en educación. Cada centro es atendido por voluntarios de las comunidades, con características diferentes, pero un reglamento común. Atienden a más de 30.000 jóvenes y tienen 48.000 juguetes en circulación (The Department of Public Social Services (DPSS). Los Ángeles County (www.ladpss.org))

adaptar el entorno de la infancia a sus diferentes etapas educativas, asumimos que la educación viene de la mano de un buen ambiente. Y el juego lo necesita para poder desarrollarse.

En 1984, en el congreso de Bruselas, los representantes de las primeras ludotecas españolas, toman la postura de impulsar la creación de ludotecas basadas en criterios pedagógicos, sociales y de convivencia de las diferencias. Tras esto, Italia y Portugal pidieron su presencia en cursos de formación (Borja, 94: 83). Este interés ya denota que no son simplemente lugares recreativos. Hay una implicación en la situación del barrio donde se crea, suponiendo un apoyo a las familias que toman los servicios de estos centros. Son los pilares del carácter educativo que poseen estos centros.

En el transcurso de la década de los 80, el discurso político va cambiando, y con él las propuestas educativas. Las reformas generan desconfianza, sobre todo cuando social, política y económicamente nos alejamos de lo esperado. La escuela no parece ser la solución a todos los problemas. En los 90 entramos en la UE a un alto precio: superar los criterios para integrarnos en la zona Euro, el desempleo y la inflación no da gran margen de maniobra a las políticas sociales y, por ende, a destinar las partidas económicas necesarias para la educación.

4. La institucionalización del juego como elemento educativo: las ludotecas

El devenir de la escuela la muestra como ineficiente si la responsabilizamos, en exclusiva, de otorgarle a la infancia las destrezas sociales y cognitivas necesarias para el desarrollo óptimo de niñas y niños. Según Borja (1994: 62) esto explica que los adultos se interesen por la formación cada vez más completa y necesaria para integrar a niños y niñas en la sociedad actual. La preocupación por este hecho ha devuelto la mirada a las fuentes del desarrollo y expresión infantil. El juego se presenta como algo permanente en la formación continua de las personas y la evolución de nuestra sociedad está eliminado las posibilidades para que suceda de una manera natural en las calles, con el grupo de iguales, con quienes enseñan por primera vez juegos antiguos o elementos básicos para crear otros nuevos. Estos factores han provocado que proliferasen desde los 80 las ludotecas en el Estado Español.

Aunque un hecho objetivo, una fecha concreta, no puede dar por sí sola la explicación de lo que hoy, en España, entendemos como ludotecas. Las raíces de un espacio donde el juego es el protagonista se encuentran en el mismo origen de la educación. Y la educación, en sí misma, es un término necesitado, acusado y acosado de historia y debate. Podemos remitirnos a la antigua Grecia, donde el término *skholé*, origen del término *schola* y otros derivados, como indica Delgado (2000) en su "Historia de la Infancia" *hacía referencia a ocupación y estudio, entendidos ambos términos en su sentido más noble, como ejercicio de contemplación intelectual de la belleza, la verdad y el bien* (Delgado, 2000: 25) Este autor señala que, cuando Aristóteles habla de ocio, lo hacía refiriéndose a la actividad no utilitaria, en la que la mente conquista los espacios más

altos de nobleza. Por eso, en el ocio para este filósofo, era el aprendizaje y la formación, aunque no necesario para trabajar, sino en función de sí mismo. Fullat en la lección inaugural del V Congreso Estatal de Ludotecas (1996) describe la unión entre juego y educación, ya que *Educación es dirigir la mirada hacia lo que se aguanta. El pedagogo no es un fabricante de embutidos intelectuales, sino alguien que invita a cambiar el talante de los ciudadanos a los que instiga a dirigirse hacia lo que desafía la mera sucesión, como la idea del triángulo o la idea del bien. El juego en sus diversas direcciones es columna vertebral a fin de orientar hacia la consistencia de lo humano* (96: 16)

La educación, con el paso de los siglos, parece haber sido constreñida a la escuela para darle una perspectiva de "porvenir". Sin embargo, como indica Gardner, entre otros autores, la educación es algo más que la escuela y existía antes que ella. De hecho, hoy en día, junto a la familia, el grupo de iguales o los medios de comunicación, la escuela pierde en cuanto a poder y alcance educativo se refiere. Este mismo autor señala que los cambios tan veloces que estamos viviendo en los últimos años fuerzan a las escuelas, como a otras instituciones, a cambiar también rápidamente o "es probable que sean reemplazadas por otras instituciones con más capacidad de respuesta (aunque quizás menos cómodas y no tan legítimas)" (2000: 47), aunque es innegable el peso social que sigue poseyendo la escuela.

Otros espacios donde la infancia se socializa, como las ludotecas, han hecho especial énfasis en el juego como factor imprescindible para el desarrollo infantil (Brodin, J. 92: 98). María de Borja⁷ las define como "... instituciones recreativo-educativas que disponen de espacios distribuidos y ambientados para el juego, de juguetes y elementos lúdicos, de talleres para diseñar, construir y reparar juguetes y de educadores especializados" (Borja, 2000: 89)

Las ludotecas, en España, están orientadas a compensar desigualdades económicas, culturales y sociales. Planteadas en barrios desfavorecidos en sus orígenes, busca que la oportunidad de desarrollo que ofrece el juego llegue a todas y a todos. Deben tener la posibilidad de asistir a una ludoteca para encontrar allí juegos y juguetes, ser informados y encontrarse con una planificación que garantice la compensación para aquellos que socialmente estén menos dotados, integrar a niños y niñas con cualquier necesidad educativa especial y ser motivados, tal y como se recoge Carlos López (1987) en el libro resultante de las Primeras Jornadas de Ludotecas de Euskadi celebrado en Vitoria – Gasteiz.

Las ludotecas dentro del territorio español han sufrido un desigual desarrollo dependiendo del esfuerzo que cada comunidad autónoma, delegaciones provinciales o ayuntamientos hayan realizado para implantarlas. Cataluña, comunidad pionera en impulsar a través de la Red

⁷ María de Borja i Solé es impulsora de la Red de Ludotecas en Cataluña, generada a raíz de su tesis, siendo un referente imprescindible al investigar este campo.

de Ludotecas al principio de los 80, llega al 2009 con la legislación más actualizada hasta el momento.

La presente Ley del 2009 define las ludotecas como:

“... centros, equipamientos o espacios delimitados que tienen una finalidad lúdica, socioeducativa, cívica, cultural e inclusiva que elaboran y llevan a cabo un proyecto socioeducativo, y que tienen como objetivo principal garantizar el derecho del niño y del joven menor de edad al juego, colaborando así en el desarrollo integral de la persona, para lo que están dotados de un fondo organizado de juegos, juguetes y otros elementos lúdicos.” (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Núm. 5401 – 16.6.2009 48255)

Esta ley también señala los dos tipos de ludotecas como permanentes (ejercen su actividad de forma continuada y en el mismo espacio físico) y Temporales, que varían en espacios y su duración no supera dos meses. La edad está comprendida entre los 0 años y la mayoría de edad, exigiendo que los menores de 4 años estén acompañados por el tutor o una persona autorizada, que puede ser el educador o educadora de la ludotecas.

El objetivo y sus funciones quedan así establecidos:

- a) Promover el derecho del niño y de sus familias a disfrutar del juego con garantía de calidad, tanto pedagógica como de seguridad.
- b) Elaborar y desarrollar un proyecto socioeducativo que fomente el desarrollo integral de la persona a partir de una actividad lúdica y creativa.
- c) Ofrecer el marco y los recursos lúdicos de calidad adecuados a la ciudadanía para que puedan desarrollar actividades lúdicas y de recreo, y favorecer actitudes solidarias y de aceptación de la diferencia, fomentando la educación en los valores de la coeducación, los derechos humanos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- d) Estimular la afección a las actividades lúdicas como herramienta de integración social y de comunicación intergeneracional.
- e) Fomentar y desarrollar la relación social sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo, cultura, etnia o religión, y permitir favorecer una libre relación.
- f) Llevar a cabo actuaciones dinamizadores de los diferentes grupos de personas usuarias encaminadas a fomentar el juego mixto.
- g) Facilitar, en la medida del posible, los recursos lúdicos adecuados a las personas usuarias con disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales.

h) Informar y asesorar, didácticamente, tanto al niño como al adulto de referencia, sobre los usos del juguete y los juegos. (48256 Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 5401 – 16.6.2009)

En otros lugares, bien es verdad que en ocasiones se convierte en un término ambiguo, puesto que ludoteca se considera espacio destinado al juego y a esta definición es compleja de precisar, pues *"Just as in play, there is no "correct" way to be a toy library"* (Brodin, 92)

Las ludotecas a finales de los 80 se definían en España como centros que ofrecían un espacio adecuado donde jugar y un asesoramiento a los padres sobre los juguetes por parte de los animadores, como también una forma de producirlos artesanalmente. (Puig y Trilla, 1996: 180). Las ludotecas, actualmente, existen en la mayoría de los países, pero en cada uno de ellos se adapta a unas necesidades y contextos sociales específicos, como señala María de Borja (2000). Tras el proyecto estadounidense de Toy Loan, Suecia (Estocolmo) acuñó el término "Lekotek" en 1959. Con la publicación de la Carta de los Derechos del niño en ese mismo año, donde se recoge en el punto 7c el derecho del niño al juego, y ratificado por la ONU en la Convención sobre los Derechos del niño y la niña el 20 de noviembre de 1989, en forma de derecho al juego y al tiempo libre, iniciaron un proceso de expansión como espacios facilitadores del juego.

El modelo Anglosajón, con mayor carácter asistencial, orienta y facilita material a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. En Inglaterra, en 1960, originariamente ayudaban a niñas y niños con dificultades, pero con "Toy Library" se han recogido diferentes proyectos en el que el préstamo del juguete es el eje de estructuras bastante informales. En ocasiones, se utiliza Toy Library y Lekotek como sinónimos. Sin embargo, es necesario distinguirlos, como señala Brodin (1992). Cuando decimos Lekotek, nos referimos a los espacios y prácticas educativas dirigidas a los niños con necesidades educativas especiales. También orienta y asesora a padres y docentes. Incluso puede incluir un centro de diagnóstico y tratamiento dirigido a niños preescolares. En Escandinavia, Australia, Japón o Korea predomina este modelo frente a otros. En otros países de Europa o en EE. UU. puede existir la combinación de unos y otros. Toy Library, en cambio, define un lugar donde se prestan los juguetes (el juguete se asemeja al libro en la biblioteca). Puede ser entre los propios niños, entre el centro y los usuarios o a la inversa. Actualmente, es un término amplio que toca diferentes áreas o se puede encontrar junto a actividades culturales dirigidas a toda la familia. En Inglaterra o Canadá también puede verse el concepto de Toy library como un espacio cultural y social específicamente, como en Italia, Francia, Suiza o Bélgica. (Brodin, 92: 98).

María de Borja⁸ aporta la existencia de un modelo latino o ibérico, en el que quedan incluidos los países del sur de Europa, ella lo define en 1980 como:

⁸ La Dra. Borja instó en Cataluña la implantación de la red de ludotecas, en 1980. Previamente vio la luz su tesis doctoral:

"Estudio para la implantación de una red de ludotecas para Cataluña" (Universidad de Barcelona, 1979), seguida de dos

“Ludoteca, local con juguetes para que el niño/a pueda jugar con lo que más le gusten y en donde pueda tener la ayuda de un animador/a especializado/a en juegos. Son instituciones recreativo-culturales especialmente diseñadas para niños y adolescentes, que tienen como primera misión desarrollar la personalidad infantil principalmente a través del juego y de los juguetes. Para ello, facilitan el juego con la oferta de elementos materiales necesarios, juguetes, materiales lúdicos y espacios de juego con la orientaciones, ayuda y compañía que se necesita para jugar”. (Borja, 2000)

Estas ludotecas, impulsadas por la Generalitat de Cataluña, tuvieron vía libre una vez resueltas las cuestiones sobre su financiación, puesta en marcha y la evolución de su amparo legal. Al querer extrapolarlo a otras comunidades autónomas, como Andalucía, en concreto Granada, se dio cuenta a través de sus conferencias, que las diferencias socioeconómicas, más en ese momento, entre unas comunidades y otras complicaba transferir el modelo tal y como se estaba haciendo en Cataluña: *realmente me encontré con una realidad muy distinta, en Granada, yo siempre me acordaré, porque se levantó un señor y me dice "mire, usted, esto que cuenta, es en Cataluña. Aquí nuestras escuelas no tienen luz."* Comentaba un maestro en una escuela del barrio del Sacromonte (Granada), según explicaba la Dra. Borja en la entrevista.

La situación ha cambiado en las últimas décadas y la Dra. Borja reconoce que ha revisado proyectos en Andalucía con un presupuesto económico más que respetable. Sin embargo, tanto en Cataluña como en otros lugares de España, lo que interesa es el mantenimiento del proyecto, sabiendo que prácticamente ninguno cuenta con la base económica necesaria.

Desde la década de los 80, cuando se decidió crear y subvencionar por parte de los gobiernos municipales o autonómicos, su desarrollo ha sido desigual en diferentes zonas. En espacios independientes, nacieron dentro de los centros cívicos (País Vasco) centros de tiempo libre o centros deportivos, según recoge María de Borja. Continúa definiendo estos espacios como alternativas que se dan a la infancia y a la juventud para paliar las limitaciones socioeconómicas, pedagógicas y culturales. Parte de que cada ludoteca tiene su propia forma de ser y de hacer, pero quien le da direccionalidad al fin y al cabo es la institución y el grupo directivo que lo configura y los recursos materiales y humanos que posea.

publicaciones al respecto (BORJA, 1980 y 1984), originando así la primera literatura al castellano sobre las ludotecas. Las primeras ludotecas que se inauguraron en Cataluña, pioneras en España, en 1980, fueron la ludoteca “Margarita Bedós” en Sabadell, la ludoteca “La Guineu” de Barcelona y la ludoteca del Club infantil y Juvenil de Bellvitge, las cuales siguen en funcionamiento en la actualidad. (López Matallana y Villegas, 2004).

Han sido unos años en los que se ha ido aprendiendo y, simultáneamente, enseñando.

En 1986 un grupo de maestros granadinos interesados en la animación sociocultural contactaron con María de Borja. Tras asistir a los cursos que ella organizaba y crearse lazos de amistad promovidos por un interés común en el juego y por compartir el esfuerzo de crear ludotecas para ello, se inició en Maracena (Granada) la primera ludoteca a cargo de un ludotecario en Andalucía. De este grupo de personas, además de una cooperativa con el nombre de su mentora, surgieron valiosas propuestas. El ayuntamiento de Maracena sacó a concurso público una plaza para esta actividad. María de Borja ideó un temario que fue difícil preparar, puesto que no se disponía en Granada de una bibliografía específica sobre este tema, como cuenta Juan Antonio Díaz García, ludotecario, animador sociocultural y educador social del ayuntamiento de Maracena. Estos primeros proyectos quedaron definidos como centros especializados dirigidos a los niños y niñas en los que se educa a través del juego. En España se dividen en función a su titularidad, que pueden ser pública o privada, siendo independientes o integradas dentro de centros de animación, escuelas, empresas, comercios... Aunque no todo se puede llamar ludoteca simplemente por habilitar un espacio para el desarrollo de un taller de ludotecas. Como María de Borja indica al ser entrevistada:

Tendríamos que pedir que no se ponga el mismo nombre para todo, por ejemplo. Esto para empezar: centros comerciales, bueno, tienen salas de juego en la medida en que lo sean ¿no? Pero sin una programación educativa, pues esto es una guardería, no una ludoteca. Ahí estamos para que los papas puedan comprar, vale, para que se lo pasen muy bien, vale, pero no para educar. Porque se le da un chupete y no se qué, vale, pues entonces que pongan sala de juego y no sé qué de la compañía tal. (María Borja)

Como define Borja (2000: 83) la ludoteca siempre dependerá de su contexto social, cultural y educativo y de quien la financia. Aunque debe optimizar los recursos del juego y de los juguetes, que es lo que se ha asentado durante estos últimos años.

Lo que siempre debe existir son las siguientes características⁹:

- La existencia de un espacio adecuado, para uso exclusivo de ludoteca.
- Donde existan juguetes y/u otros materiales lúdicos a disposición de los usuarios para el mejor desarrollo de dicho juego
- Con un proyecto socio – cultural – educativo a medio y/o largo plazo que sustente su programación o del que depende.
- Cuyo objetivo principal sea el desarrollo de las personas, a través del juego, en el tiempo libre.
- A cargo de uno o más educadores especializados.

⁹ Matallana y Villenas (Ibi)

López Matallana y Villegas (2004) lo resumen así:

	Pública	Privada
Financiación	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuntamientos o Juntas de Distrito • Comunidades autónomas • Ministerios (especialmente Asuntos Sociales y Educación y Ciencia) • Otras entidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas (fondos sociales o de investigaciones) • Asociaciones infantojuveniles, culturales o de padres. • Parroquias, clubes deportivos, etc.
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Las mismas entidades financiadoras • Conciertos¹⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas de prestación de servicios. • Asociación sin ánimo de lucro • Las mismas entidades financiadoras.

Las ludotecas han estado viviendo en un vacío legal en gran parte del país. A veces con definiciones ambiguas de sus características, se convertían en espacios donde el juego y la infancia eran los únicos denominadores comunes, aunque insuficientes.

En ocasiones, se aplican normativas municipales si nos referimos a las ludotecas públicas o provistas de alguna subvención, como es el caso de Granada donde se gestiona desde hace pocos años el proyecto "Centros Azules"¹¹ y de otros municipios. En cuanto a legislación proveniente de la comunidad autónoma, Andalucía no cuenta con una específica, como sí lo hace Cataluña, la de más reciente creación y una de las más completas (Decreto 94/ 2009 de 9 de junio). Actualmente cuenta con las normas aconsejadas.

Conclusiones:

Las ludotecas son una realidad en nuestro país, una parte más del sistema educativo, un espacio propio de la infancia y adolescencia, un apoyo para las familias en diferentes aspectos. Nacieron para cubrir necesidades que

¹⁰ Matallana y Villenas no incluyen esta casuística, aunque en el momento de realizar este trabajo, debe sumarse puesto que es una realidad ampliamente instaurada.

¹¹ Los centros azules se refieren a un proyecto educativo dirigido a niños y niñas de hasta 9 años. Su objetivo es impulsar actividades lúdicas y educativas en un horario que permita la conciliación de la vida familiar y profesional. Las Ludotecas que se incluyen en este proyecto a través de una convocatoria anual que les facilita el apoyo económico de la Delegación de Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Granada con el fin de conseguir unos precios asequibles para todas las familias. www.ayuntamientodegranada.es

estaban siendo provocadas por un desarrollo que no tenía en cuenta la importancia del juego para la evolución de la sociedad. Una vez reivindicado su valor, se aceptaron los proyectos y se pusieron en marcha. Grandes profesionales de la educación, el juego y el tiempo libre pusieron su esfuerzo y conocimiento al servicio de esta empresa. La ilusión del día a día, el interés social por un reparto igualitario de los recursos lúdicos entre la infancia, el conocimiento sobre el juego y el juguete como elemento de desarrollo personal hicieron posible que este nombre se extendiera por diferentes lugares de la geografía.

Aunque loables, estos esfuerzos no son suficientes si no se acompañan del interés e inversión de las instituciones públicas. Desde la necesidad más que evidente de una legislación común a una red consolidada entre las diferentes ludotecas, sus trabajadores y la formación para acceder a esos puestos, son múltiples las reclamaciones que se pueden hacer a las administraciones, garantes en última instancia de velar por el bienestar social.

Sabemos que ha costado llegar hasta aquí, pues estamos hablando de la implicación personal y el compromiso vital de muchas personas. Por eso el reconocimiento pasa por dotar de importancia estas instituciones, hacerlas campo de estudio de diferentes investigaciones y reclamar una mayor atención a las diferentes gestiones que se están haciendo de espacios con este nombre. Las ludotecas tienen un mismo origen, se debe velar para considerarse como tales sólo las que tenga una misma finalidad.

Bibliografía:

AGURRIE, M (1984): La ludoteca del polideportivo municipal de Alcobendas. *BOA, Boletín de AETIDE (Asociación Española de Trabajo sobre las Instalaciones Deportivas y el Esparcimiento)* 29, 29 – 38 Madrid: AETIDE

BORJA, M (1994). Las ludotecas como instituciones educativas: enfoque sincrónico y diacrónico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado (Zaragoza)*, 19, 19 – 41.

- (2000) *La ludotecas: instituciones de juego*. Barcelona: Octaedro.

BRODIN, J & BJOCK – AKESSON, EVA (1992). Toy Libraries / Lekoteks in a International Perspective. *EuroRehab* 2, 97 – 102.

CABRERA, M. A. (2005). La crisis de la Modernidad y la Renovación de los estudios históricos. En M. FERRAR LORENZO (ed.), *Repensar la historia de la educación*. (21 – 52). Madrid: Biblioteca Nueva.

CUENCA, M. (2004). *Ocio y formación, hacia la equiparación de oportunidades*. Bilbao: Universidad de Deusto

DELGADO, B. (2000). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.

FOUCAULT, M. (2007). *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI

FULLAT, O. "Hombre, educación y Juego" en V Congreso Estatal de Ludotecas. Sitges, Barcelona. 1996. Barcelona: ATZAR (Associació de Ludotecàries i Ludotecaris de Catalunya)

GADNER, H. (2000) *La educación y el conocimiento de las disciplina*. Barcelona: Paidós Ibérica

ILLICH, I. (2006) Némesis médica. En *Iván Illich Obras Reunidas Vol. I*. México:

LAMATA, R Y DOMIGUEZ, R (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Nercea.

LÓPEZ GIL, C. /1987) *Jugando, jugando... (las ludotecas)* Vitoria – Gasteiz: Área de Juventud. Ayuntamiento de Vitoria – Gasteiz.

LÓPEZ MATELLANA, M. Y VILLEGAS, J. *Organización y animación de ludotecas*. Madrid: CCS.

PÉREZ, A. (2002). *Las finalidades de la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PUIG, T. Y TRILLA, J. (1996) *Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes.

RODRIGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, Educación y Género*. Madrid: Ediciones La Piqueta

RODRIGUEZ, J.L Y ESCOFET, A. (2001). Basil Bernstein y la sociología de la educación. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del s. XXI*. (297 – 321). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

SOTO, A (2005) *Transición y cambio en España*, Madrid: Alianza Editorial

TORT BARDOLET, A. (2001). Ivan Illich; la desescolarización o la educación sin escuela. En J. TRILLA (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del s. XXI*. (271 – 296). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

VIÑAO, A. (2005). La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. En M. FERRAR LORENZO (ed.), *Repensar la historia de la educación*. (147 – 165). Madrid: Biblioteca Nueva.

FUENTES ELECTRÓNICAS:

AYUNTAMIENTO DE GRANADA (2009). *Red de Ludotecas 2009 – 2010. Concejalía de igualdad de Oportunidades. Servicio para la Conciliación*. Recuperado el 15 de octubre de 2009 de <http://granada.org/inet/wmujer8.nsf/e9425ddf1eaded5dc12573f00041ee60/2d0a35e1b4632962c12576470039f943!OpenDocument>

DEPARTAMENT OF PUBLIC SOCIAL SERVICES (2009). *Programa Toy Loan*. Recuperado el 20 de diciembre de 2009 de http://www.ladpss.org/dpss/toyloan/pdf/spanish_history.pdf

FUENTES ORALES:

BORJA, M. Entrevistas realizadas el 8 de abril de 2010 y el 23 de mayo de 2010

DIAZ, JUAN ANTONIO. Entrevista realizada el 29 de mayo de 2010.

ALTUNA, M. Entrevista realizada el 17 de junio de 2010

EL CONOCIMIENTO Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO DE ANDALUCÍA EN INTERNET A TRAVÉS DEL MUSEO PEDAGÓGICO ANDALUZ

Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla

Resumen

El uso del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz -ligado al aprovechamiento de las potencialidades educativas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a través de Internet-, viene a poner de manifiesto que el conocimiento y difusión del patrimonio histórico-educativo de Andalucía es un nuevo yacimiento cultural y socioformativo para el desarrollo de la humanidad y de la Historia de la Educación. A través de este trabajo, hemos tratado de aportar una serie de reflexiones a modo de propuestas, ligadas a contribuir al impulso de un proyecto museológico y museográfico virtual que aspira a convertirse en un ente cultural al servicio de la sociedad y en un nuevo espacio de educación y conservación, apto para propiciar la conservación, exposición y difusión del patrimonio histórico-educativo de Andalucía.

0. A MODO DE INTRODUCCIÓN: EL APRENDIZAJE EN INTERNET Y EL CONOCIMIENTO PATRIMONIAL HISTÓRICO-EDUCATIVO ANDALUZ

Los usos de Internet suelen ser muchos y diversos: cultura, política, educación, relaciones sociales y humanas, economía, mercado, ocio y entretenimiento, etc. No obstante, lo que resulta común a todos, y lo que al mismo tiempo los hace posibles, es el intercambio de información. Internet se presenta como un sugestivo medio de comunicación, tanto en cuanto es capaz de permitir el desarrollo de procesos comunicativos, en la mayor parte de los casos, de manera bidireccional. En este sentido, la cantidad de público al que se dirige y al que potencialmente es capaz de llegar, le convierte en un seductor e interesante medio de masas, con la sencilla peculiaridad de la más libre y mayor accesibilidad a la información. Es el uso e integración de las nuevas tecnologías dentro de Internet, lo que nos permite considerarlo como un importante medio de comunicación tecnológico y mediático.

Atendiendo a Fontal Merillas (2003: 147-148), podemos encontrar varias razones por las que la educación museístico-pedagógica ha de sumarse a aprovechar las potencialidades de nuevas tecnologías de la información, como Internet:

a) - Posee un enorme mercado potencial. La nueva sociedad de la información va a requerir de las personas nuevas habilidades y destrezas, ligadas a un proceso continuo de formación y reciclaje durante toda su vida.

b) - Crea un nuevo espacio educativo. Ofrece una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, basados en un conjunto de medios que, utilizando un mismo canal físico de transporte, comunican de forma multidireccional a las masas.

c) - La rapidez con la que se transforma y crece la Red. Ello dota a la educación museística de la flexibilidad de la que en muchas ocasiones ha carecido para acomodarse a los nuevos contextos culturales.

d) - Internet es el gran vehículo de la información y la comunicación. En tiempo real conectamos con cualquier lugar y obtenemos la información necesaria; es por eso, el medio de transporte más rápido.

e) - Permite el trabajo con información audiovisual permitiendo operar, simultáneamente, con el sentido de la vista y el oído. Se favorece así, no solamente la multiplicidad de estímulos, sino la comunicación de la información en un formato más próximo a nuestra realidad y, es de suponer, más fácilmente cognoscible.

Internet, entre otras tecnologías, es capaz de potenciar considerablemente el trabajo en colaboración. En este caso, se presenta como una herramienta de enseñanza-aprendizaje basada en la creencia de que el aprendizaje es capaz de incrementarse cuando las personas desarrollan conjuntamente destrezas cooperativas, oportunas para solucionar diferentes problemas y/o acciones educativas en los cuales se ven inmersos. La naturaleza y el proceso de la actividad en el aprendizaje colaborativo, es tan importante como la interacción y el intercambio de información entre los participantes. Ante lo cual, conviene tener en cuenta que el individuo solamente es capaz de adquirir sus objetivos si el resto de los integrantes del grupo también lo hace. Mientras tanto, tienen lugar una serie de principios como el conflicto, la duda, la discusión, la construcción y la articulación, por citar algunos ejemplos (Asensio y Pol, 2002: 150).

En el presente, la educación y las nuevas tecnologías, han sido capaces de formar un enlace absolutamente necesario y coherente con las demandas y posibilidades que oferta la sociedad del presente. La creación de portales en la red debe entenderse como un intento claro de organización del conocimiento (Ossembach y Somoza, 2003). Así, la creación del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz -conocido como Museo Pedagógico Andalúz-, ha permitido -en la medida de las oportunas posibilidades- organizar el conocimiento patrimonial histórico-educativo de Andalucía, de manera flexible, dinámica y atrayente; tanto en cuanto hemos sido capaces de valernos de algunas de las posibilidades de Internet para dar a conocer a la sociedad el patrimonio histórico-educativo andalúz. Internet es un contexto de aprendizaje en el que aparecen un conjunto de elementos sonoros, textuales, visuales, etc., capaces de integrarse de diferentes formas en un complejo sin estructura específica. Desde el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz -de cara a propiciar el aprendizaje a través de Internet-, somos conscientes de que la utilización de materiales didácticos con un diseño concreto que favorezca la interacción, la reflexión, la interiorización y la asimilación, requiere tener en cuenta una serie de pautas o aspectos fundamentales que se concretan en:

- a) La necesidad de ofrecer a los usuarios diferentes sistemas simbólicos con los que puedan interaccionar.
- b) La incorporación de documentos para la realización de prácticas histórico-educativas y la autoevaluación.
- c) El diseño de la información, de tal forma que se propicie la libre navegación por parte de los usuarios, y que garantice que éstos tengan que pasar por todos los núcleos significativos de la información, no obviando ninguno de ellos.
- d) La integración de software de trabajo.
- e) La discriminación de las diferentes partes del espacio virtual.

En todo caso, a la hora de diseñar nuevos ambientes o entornos de aprendizaje en Internet, aunque resulte básico considerar la disponibilidad tecnológica, debemos prestar especial atención a las características de cuantos elementos contribuyen en el desarrollo de los procesos instructivos, haciéndose especial referencia a los usuarios del aprendizaje. Cuando concebimos al usuario como el elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el sujeto que aprende, se pueden plantear auténticos programas formativos, ligados en este caso, al estudio del patrimonio histórico-educativo andaluz. Resulta obvio que en estos procesos no pueden ser considerados de igual forma aquellos que aprenden desde sus propios hogares, que los que lo hacen en un centro educativo institucional, ya que ninguno de ellos plantea las mismas necesidades formativas. De cara a la comunicación en espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje podemos hacer uso de las siguientes herramientas: video-conferencia, correo electrónico, navegación cooperativa, Chat, enlaces URL, transferencia de ficheros, votaciones, espacio común de ideas, espacios de trabajo en grupo, etc. (Benito 2000).

La opción del uso de Internet para albergar en la Red una amplia muestra representativa de cuantos bienes conforman el patrimonio histórico-educativo de Andalucía, responde a la necesidad de adaptar los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje a las coordenadas y planteamientos didácticos que vienen ligados a la sociedad del conocimiento. Los usuarios de las nuevas tecnologías -como sujetos que aprenden-, desde el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, tienen la oportunidad de experimentar a través de propuestas digitales de carácter didáctico, el regreso al pasado educativo de Andalucía, mientras realizan un viaje por el tiempo educativo, visitando las escuelas del ayer; conociendo los libros de entonces; asumiendo los castigos y recompensas de antaño; recitando de memoria las lecciones del pasado; tarareando las canciones de la infancia; recordando dulce o amargamente a aquellos maestros y maestras que nos dejaron huellas, etc.

En esta línea, los espacios virtuales museístico-pedagógicos que pretenden dar a conocer a la sociedad el patrimonio histórico-educativo, han de caracterizarse por la aplicación de un enfoque pedagógico, en el que primen los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y las actitudes, por encima de datos memorísticos y/o cuestiones meramente conceptuales. En este panorama, en la orientación de las actividades didácticas que seamos capaces de plantear (Álvarez, 2009), ha de estar presente una secuencia de procedimientos básicos y fundamentales, como son: conocer, comprender,

saber hacer, construir, completar, componer, respetar, valorar, pensar, relacionar, integrar, trazar, disfrutar, admirar, reconstruir, etc. En cualquier caso, en estos procesos de aprendizaje, conviene establecer una serie de objetivos generales y específicos, de cara a plantear un ritmo de trabajo y una selección de actividades que permita alcanzar los mismos. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de convertirse en un elemento fundamental, de tal forma que puede resultar interesante que el portal museístico cuente con herramientas, técnicas e instrumentos básicos para que la evaluación pueda ejecutarse en todo momento. El hecho de que los museos virtuales cuenten con una serie de enlaces que lleven a otras páginas vinculadas con cualquier contenido patrimonial, histórico, educativo, didáctico, etc., (Carrillo y Colleldemont, 2007; Yanes, 2007) se convierte en una excelente oportunidad para seguir profundizando en la temática en cuestión, e incluso para despertar la curiosidad de quienes permanecen dormidos ante la opción de exponer, difundir y perpetuar la memoria histórico-educativa del mundo (Colleldemont, 2009).



. Fuente: <http://www.museopedagogicoandaluz.com>
 Página Web oficial del Museo Pedagógico Andaluz.

1. EL MUSEO COMO ESPACIO DE PENSAMIENTO Y REFLEXIÓN

El propio acto de pensar está ligado a acciones como imaginar, discurrir, reflexionar, examinar con cuidado una cosa, recapacitar, reconsiderar, especular, madurar, deliberar, percibir, etc.. Desde el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz y, en el intento de seguir garantizando la difusión de una muestra de las piezas y elementos que conforman el patrimonio histórico-educativo de Andalucía, se hace patente la necesidad de pensar el museo como lugar que alberga y expone dicho patrimonio, cuyo acto de pensamiento ligado al mismo supone:

a) Un trance de reflexión constante sobre la ordenación y sistemas de clasificación de las colecciones del museo, a través de su base de datos virtual.

b) Analizar el contenedor de las colecciones, las características y posibilidades del espacio virtual con el que contamos, y a partir de él, estructurar una ordenación y estructuración continua de un particular y único modelo de museo.

c) Planificar qué sistema de comunicación se quiere establecer entre el visitante o receptor y las piezas expuestas; entre el visitante o receptor y los discursos elegidos.

d) Marcarse unos objetivos básicos sobre lo que se quiere contar desde la perspectiva de entender el propio escenario museístico como una pieza más que se pone al servicio de la Historia de la Educación.

e) Estructurar la acción museística en torno a una intencionalidad predeterminada: educar en valores patrimoniales y sensibilizar a la población en relación con la necesidad de estudiar, conservar, exponer y perpetuar el patrimonio histórico educativo.

f) Establecer los mecanismos necesarios para que el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz sea capaz de ayudar al visitante a conocer el contexto social, cultural, político, histórico, económico, etc., de Andalucía.

g) Hacer una puesta en valor de la colección patrimonial del museo, la cual contribuya a propiciar una auténtica socialización y democratización cultural.

h) Adoptar los mejores recursos y técnicas museográficas para difundir los signos de identidad de los pueblos y ciudades andaluzas, a través de su patrimonio histórico-educativo.

i) Confiar en las oportunidades y coyunturas que brinda el patrimonio histórico-educativo para comunicar ideas y emociones al visitante, despertando sentimientos y evocando recuerdos.

j) Admitir y proyectar las múltiples potencialidades didácticas de los Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación -conocidos popularmente como museos pedagógicos-, como lugar de reflexión y construcción del conocimiento patrimonial histórico-educativo, donde se puede enseñar de manera amena, para que el visitante aprenda disfrutando.

Somos conscientes de que los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación actuales -sobre todos los virtuales-, aún no han encontrado la mejor forma para comunicarse con el público. Así, a la institución museística se le encomienda la tarea de aportar una serie de claves a las personas para que sean capaces de acercarse al museo y mirarlos por sí mismos, aunque partiendo de ciertas referencias obligatorias que son oportunas y necesarias de conocer. La mayor parte de la sociedad demanda un museo que hable, aunque no tenga voz; que cuente, aunque no se trate de un cuento; que explique, aunque no se trate de una lección magistral; y que nos ayude a emocionarnos, aunque no nos haga llorar. En definitiva, el diseño de un museo, junto con su programa didáctico, ha de estar hecho y pensado para aprender, para aportar al sujeto una visión histórica, política, cultural, educativa, etc. de diferentes hechos, que le ayude a adquirir un aprendizaje significativo. Sólo así, puede el museo encargarse de invitar a sus instalaciones a las personas, quienes estando previamente motivadas, serán capaces de entablar un diálogo coherente, lógico y enriquecedor con las piezas del museo, con su contexto y consigo mismas; lo que permitirá una reconstrucción particular de la historia. Bajo ningún precepto podrá el

museo creer que sus piezas serán capaces de hablar a la persona, en condiciones ínfimas de exposición. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, en su intento por asignarle un papel activo al espectador, ha de convertirse en un importante escenario educativo de carácter no formal, en el que el aprendizaje sea entendido como un proceso de construcción personal del conocimiento histórico-educativo que contribuya al reto de aprender a ser (Faure, 1983). Una visita al mismo puede resultar una experiencia más, pero lo más importante, es que este museo sea capaz de hacer que la gente haga suya esta experiencia. Impulsar el conocimiento y la difusión del patrimonio histórico-educativo andaluz conllevará la vivencia de experiencias y emociones, que contribuirán -tal vez utópicamente hablando-, a que el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz sea capaz de afectar a nuestras vidas, sin pasar desapercibido ante nuestras miradas.

Resulta de vital importancia acentuar el deseo de las personas de volver de nuevo a visitar -presencial o virtualmente-, el ajuar o el patrimonio histórico-educativo que alberga nuestras instituciones museístico-pedagógicas (Escolano, 2007). El visitante ha de sentirse escuchado en el museo, y su intervención en el marco museal puede llegar a ser importante, sobre todo, si brindamos oportunidades para construir el conocimiento en común, mientras somos capaces de pensar, reflexionar, interiorizar y compartir nuestros puntos de vista con los de los demás. La comprensión del patrimonio desde un punto de vista pedagógico nos permite considerar todos aquellos procesos que se generan en torno a él, desde la implicación emotiva (afectos, deseos, recuerdos, sentimientos,...), hasta la cognitiva (análisis, descubrimiento, observación, interpretación,...) (Álvarez, 2007). Así pues, desde estos planteamientos, partimos del patrimonio más individual del sujeto (su memoria, sus recuerdos,...), para llegar al patrimonio más universal, coincidiendo con los presupuestos de la historia, la economía, la política, etc. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, si quiere propiciar la difusión de las piezas y elementos que conforman el patrimonio histórico-educativo de Andalucía de manera adecuada, ha de ser capaz de ofrecer a toda la sociedad y grupos sociales una oferta didáctica renovada, actualizada, atractiva, motivadora y cambiante. La difusión de programas museísticos, propuestas y actividades didácticas, culturales, etc., resulta crucial en esta tarea. Un museo que permanece en el tiempo ofreciendo a las personas durante décadas las mismas actividades y ofertas didácticas y culturales, está condenado al fracaso y a ocupar los escalones más bajos de los estudios de visitas a las instituciones museísticas (Rico, 2002; Rico, 2003). No sólo con la palabra aprende la persona en el marco museal pedagógico, sino con las piezas, imágenes, actividades, talleres y escenarios que sean capaces de despertar nuestra motivación y curiosidad interior. Un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación es el lugar perfecto para "cocinar" ideas histórico-educativas; se trata de un espacio donde la riqueza educativa no radica en los procesos formativos en sí, sino en la posibilidad de capturar la información y el conocimiento para pensar, reflexionar, relacionar, interiorizar y crear.



Fotografía: Antonio Javier Berenguel Valverde. Colección particular: "El sol de la infancia".

2. EL MUSEO COMO ESPACIO DE PRODUCCIÓN CULTURAL

La cultura patrimonial histórico-educativa andaluza no constituye sólo un contenido relevante de enseñanza, sino un elemento mediador y un verdadero filtro en la aprehensión significativa de todo tipo de realidades y conocimientos. Estamos convencidos de que el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz conforma una muestra representativa de la memoria educativa de los pueblos y ciudades andaluzas, aún cuando somos conscientes de que su capital no está principalmente en sus fondos, sino en todo el patrimonio histórico-educativo tangible o intangible que tenemos localizado en el marco geográfico andalúz. Así pues, entendemos que para poder considerarlo un espacio de producción cultural, abierto a diversidad de públicos, han de darse las siguientes características (Alcoba, 2004: 70):

a) Democratizar su acceso, así como las herramientas conceptuales necesarias para su disfrute, ofreciendo la información útil en función de los segmentos de público a los que nos dirigimos.

b) Abrirse a nuevos saberes no académicos, especialmente cuando queremos llegar a un público no experto.

c) Abrirse a la comunidad como espacio de comunicación e interrelación personal.

En lo que respecta a la trayectoria ligada a la difusión del patrimonio histórico-educativo andalúz, y en base a las diferentes actividades expositivas o de difusión cultural planteadas, lo más importante en la mayor parte de los casos, no son los objetos en sí mismos que tenemos a nuestra disposición y alcance, sino también aquellas personas que con sus particulares circunstancias se convierten en piezas angulares de nuestra acción difusora y sociocultural. Probablemente, los objetos por sí mismos, no sean capaces de mostrar ni su significatividad, ni todo su potencial semántico. Para lo cual, la cuestión reside en rodear a los mismos de toda una museografía que los haga más inteligibles, en plantear una coreografía entre los objetos (Santacana y Serrat, 2007). Ante ello, si prescindimos de este tratamiento, el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz podría llegar a convertirse en un mero contenedor, lejos de poder ser considerado como un lugar de producción cultural. Pensamos que son múltiples los beneficios que éste como ente museístico puede llegar a tener, al propiciar unas cordiales y significativas relaciones sincrónicas y

asincrónicas con todos los miembros de la comunidad virtual en la que se encuentra instalado. Sin embargo, para lograr un acercamiento entre el museo y la comunidad -paradigma patente en la mente de tantos museólogos y museógrafos de la educación-, no es suficiente con la difusión exclusiva de aquellas informaciones y conocimientos útiles que nos aproximen al conocimiento del patrimonio histórico-educativo de Andalucía. He ahí un reto pendiente.

Desde el equipo de investigación del Museo Pedagógico Andaluz - dirigido por la Profesora María Nieves Gómez García-, somos conscientes de que el camino para proyectar auténticas políticas culturales, ha de seguir centrándose en la organización de eventos científicos, propuestas y actividades didácticas dirigidas a diferentes colectivos, hasta ahora, casi olvidados o inmerecidamente marginados. Democratizar la difusión cultural desde el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz implica (Rico, 2003: 76):

- a) Diversificar los perfiles de público a los que se dirigen las propuestas y actividades didácticas.
- b) Saber qué tipo de participantes potenciales son los ignorados y por qué.
- c) Buscar las oportunas medidas, especialmente aptas para superar y alcanzar esas barreras.
- d) Establecer los mecanismos que hagan del museo un proyecto cultural sostenible económica y culturalmente.
- e) Aumentar la calidad y la oportuna diversidad y especificidad de las ofertas educativas del museo.

3. EL MUSEO COMO ESPACIO EDUCATIVO DE RELACIONES HUMANAS

Sabemos que son muchas las posibilidades difusoras y comunicativas con las que cuenta el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, pero especialmente interesante resulta la acción educativa que desde el mismo podemos proyectar. Las tareas pedagógicas que en base a él hemos planteado, resultan tan importantes y necesarias, que la propia museología las propone como necesarias e ineludibles, en función de los beneficios de índole diversa que son capaces de reportar a las personas (León, 1978: 98). Situándonos en los parámetros de la Didáctica de las Ciencias Sociales, podemos plantearnos qué significa educar para un museo, y de qué forma puede hacerlo permitiendo el desarrollo de las relaciones humanas. Partiendo de que el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz puede resultar un espacio apto y propicio para el aprendizaje, podemos establecer algunas premisas claves en relación con la dimensión educativa del museo desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que contribuyen dignamente al enriquecimiento de las relaciones humanas (Calaf, 2003: 53):

- a) Un museo debe conocer la información, medios y recursos que ha de ofrecer a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

b) Ha de investigar, elaborar y proponer estrategias de aprendizaje cooperativo e interdisciplinar para hacer comprensibles los objetos museables.

c) Además, ha de desarrollar programas de formación del profesorado de todos los niveles educativos para facilitar la utilización del museo como espacio de encuentro con la cultural patrimonial histórico-educativa de Andalucía.

d) Los estudios de público se presentan como una herramienta indispensable para orientar la comunicabilidad del mensaje expositivo, la diversificación de los medios de transmisión y la comunicación entre las personas.

e) Han de desarrollarse proyectos de colaboración entre Universidades y Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación para acercar estos últimos a la investigación, al alumnado y a la población, en general.

Así, puede llegar a ser tan vasto el campo de acción de los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, que para crear una serie de alternativas eficaces para los intereses culturales, educativos y recreativos de la sociedad, el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz ha de unirse a otras instituciones culturales con las que pueda compartir los objetivos concernientes a la formación, educación e investigación; lo que también repercutirá positivamente en el desarrollo de las relaciones humanas. Las finalidades didácticas del museo constituyen un campo de acción complejo, aún no explícitamente asumido y definido. Ello nos lleva a plantear la función educativa del museo desde un doble nivel: local y global. Local, refiriéndonos al propio museo, y global, aludiendo a la museística, en general. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz no solamente aporta datos, objetos e imágenes, sino que a la misma vez, permite relacionar el microcontexto que el espectador tiene ante sí, con el macrocontexto de la cultura patrimonial histórico-educativa en la que le damos la oportunidad de insertarse (León, 1978: 54). De esta forma, procede considerar una serie de cuestiones básicas vinculadas con la configuración microlocal a la que nos hemos referido, en aras de propiciar relaciones humanas a través de encuentros intergeneracionales en la comunidad virtual. Así, cabría preguntarnos: ¿cuál es la oferta cultural con la que ha de enfrentarse el museo?; ¿qué medios se están utilizando para dar a conocer a toda la ciudadanía la oferta de actividades del museo?; ¿qué tipo de acceso tienen las personas a estas actividades?; ¿qué tipo de ciudadanos acceden a estas actividades?; y ¿qué vías de colaboración se están generando entre el museo y el resto de instancias formales, no formales e informales que integran la vida de la ciudad? (Domínguez, 1999: 117).

La creación y consolidación de espacios comunes para que los seres humanos se relacionen y compartan emociones, sentimientos y experiencias, es más que una necesidad. Desde este presupuesto, entendemos que el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz se presenta como un espacio propicio para el diálogo intergeneracional y las relaciones humanas. Este planteamiento nos remite a una doble orientación: por una parte, plantear el espacio virtual del museo como lugar y escenario común para la comunicación, y por otra parte, implicar al museo en el espacio o mundo simbólico de quienes

establecen la comunicación, configurándolo como punto de encuentro entre ambos. Indudablemente, esta doble vertiente abre un amplio elenco de posibilidades educativas en los museos que, en última instancia, tratarán de hacer posibles o mejorar los procesos de comunicación entre sus colecciones y los diferentes espectadores. Esta situación, no viene más que a corroborar la necesidad de generar programas educativos en el marco museal pedagógico basándonos en los planteamientos básicos de la museografía didáctica y de la didáctica del patrimonio histórico-educativo (Santacana y Serrat, 2005; Álvarez, 2009).



Fotografía: Antonio Javier Berenguel Valverde. Colección particular: "El sol de la infancia".

4. EL MUSEO COMO AGENTE DE COMUNICACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Si partimos de la base de que la Museología es una ciencia social, podemos afirmar que el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación cumple una función social, en tanto que se ocupa de la relación público-museo, si tienen en cuenta que objetos pedagógicos y contenidos patrimoniales histórico-educativos son elementos socializados (León, 1978; 93). Éste, consciente o no de su papel como agente de socialización, es capaz también de contribuir en la construcción de identidades, actuando como contenedor y gestor del patrimonio cultural e histórico-educativo que alberga. A la misma vez, el museo se convierte en un agente encargado de establecer la comunicación entre distintos elementos sociales -separados por fronteras de diversa índole-, tratando de aportar claves de identidad conjuntas, generando experiencias comunes en las que cualquier tipo de fronteras desaparecen, favoreciendo la cooperación y, en definitiva, comportándose como un agente de socialización. Las políticas educativas de los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación han de esforzarse por generar condiciones de igualdad en el acceso a las colecciones museístico-pedagógicas, actuando en cualquier caso, como elementos activos de acceso a la cultura patrimonial histórico-educativa, desempeñando un papel fundamental en la conservación, reconstrucción y difusión del patrimonio cultural histórico-educativo. De esta manera, desde la conciencia y la acción virtual, el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz se concibe como un agente socializador. Todo ello deriva de la percepción del patrimonio histórico-educativo de Andalucía como elemento

de identificación de un determinado contexto y del planteamiento de los procesos que se generan en torno al mismo desde la implicación emotiva y cognitiva del individuo. Dialogar desde el presente, con las huellas que el pasado histórico-educativo ha objetivado en la memoria social, no es sólo un intento de revivir el sentimiento de una tradición, sino una manera de ser en el tiempo, es decir, un modo de afrontar los problemas educativos que nuestra época plantea desde la perspectiva que la historicidad suscita (Escolano, 1997: 7).

Es una excelente oportunidad contar con un espacio virtual destinado específicamente al estudio del patrimonio histórico-educativo andaluz; un lugar de encuentro intergeneracional que permite el desarrollo de la memoria social (Leone, 2000), de auténticos procesos socializadores, en la medida en que somos capaces de respirar con los otros el aire más puro del tiempo educativo. El derecho a recordar y perpetuar la memoria histórico-educativa de Andalucía es necesario reivindicarlo y ponerlo en práctica; y todo, para que seamos capaces de hablar a través de voces no condenadas al eco perpetuo de la estupidez y la desgracia del pasado de la educación. Como señala Galeano, (1998), el derecho de recordar no figura entre los derechos humanos consagrados por las Naciones Unidas, pero hoy más que nunca es necesario reivindicarlo y ponerlo en práctica: no para repetir el pasado, sino para evitar que se repita; no para que los vivos seamos ventrílocuos de los muertos, sino para que seamos capaces de hablar con voces no condenadas al eco perpetuo de la estupidez y la desgracia. Cuando está de veras viva, la memoria no contempla la historia, sino que invita a hacerla. Más que en los museos donde la pobre se aburre, la memoria está en el aire que respiramos, y ella desde el aire os respira.

Desde el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, proponemos que nunca la palabra preceda al pensamiento; pues al estar inmersos en su entorno virtual, ligado a los paradigmas emergentes en la sociedad del conocimiento, el visitante está convocado a convertirse en alumno permanente del taller del pensamiento libre y de la palabra precisa, directa y siempre coherente. En los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación se produce una invitación a escuchar, a ejecutar la práctica del silencio interior y a participar, con el objetivo de abrir la mente y el corazón para dejar que los objetos pedagógicos y los testimonios sean capaces de interrelacionar con las personas, de propiciar la captación de determinados mensajes y de ayudarles a reconstruir la cultura material e inmaterial del pasado educativo. Somos conscientes de que la falta del desarrollo de la empatía en el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz puede conducir a inhibiciones, prejuicios, complejos, infravaloraciones, supervaloraciones, pseudoaspiraciones, etc., que en definitiva, aunque son a veces, inevitables, en muchos casos nos ayudan a participar en la construcción y búsqueda de la verdad, a través del desarrollo socializador.



Fotografía: Antonio Javier Berenguel Valverde. Colección particular: "El sol de la infancia".

5. EL MUSEO COMO TEATRO DE LA MEMORIA, COMO FORMA DE SABER Y COMO INSTRUMENTO PARA LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

Cada museo tiene su propia memoria y cada Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación tiene un signo, una memoria singular, que es al mismo tiempo el resultado y el marco de su historia particular. Y esa memoria, ese sello distintivo, se constituye y se va configurando a lo largo del tiempo, mediante la acumulación de una serie de sedimentos, resultados del acaecer más esencial que se manifiesta en el humus sobre el que sigue creciendo nuestras ciudades (Gómez, 2002: 8). Con razón Splenger concibió la historia universal como la historia de las ciudades: un teatro de la memoria (Neumeister, 1993. Cit. en Gómez, 2002), un teatro del mundo. Los materiales, testimonios, saberes y sentires insertos en un entorno museístico-pedagógico, nos permite hablar de ciudades teatrales vivas en las que existen hombres y mujeres protagonistas de un pasado histórico-educativo. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz se configura como un teatro de la memoria histórico-educativa de Andalucía, que invita a reír con las anécdotas de la escuela; a llorar por el peso de los suspensos del recuerdo; a aplaudir por los logros del sistema educativo; a lamentar las deficiencias del sistema educativo; y a disfrutar del mayor espectáculo educacional: el poder de la memoria, de la historia y de la identidad cultural que nos hace humanos en el desarrollo de la humanidad.

Memoria colectiva, historia e identidad son tres palabras que se refieren a conceptos centrales en la vida humana. Básicamente, la memoria es lo que permite que la persona se plantee preguntas como: *de dónde venimos*; la identidad nos conduce a la pregunta sobre *qué es lo que somos*; y la historia nos hace reflexionar sobre *a dónde apunta nuestro destino*, hacia nuestro futuro, y a la misma vez vincula tres regiones temporales (pasado, presente y futuro), en las que se despliega nuestro ser individual y colectivo (Rosa, 2004: 47). La vida humana resulta impensable sin considerar la preparación del futuro, sin interpretar el presente a la luz de la experiencia del pasado, ya sea vivido, ya sea relatado o interpretado por los relatos que compilan la memoria colectiva. La identidad personal y

la propia permanencia a los grupos de pertenencia dependen de la capacidad del individuo de imaginarlo trascendiendo el presente inmediato, imaginando el pasado, no sólo el vivido, sino el no vivido, además de diversos futuros posibles, y no sólo futuros en los que uno mismo permanezca, sino otros que trasciendan el propio ciclo vital.

La memoria está hecha de tiempo. En este sentido, el pasado que se recuerda siempre tiene significación dentro de un presente particular acotado, pero además orientado hacia un futuro imaginado. La propia identidad andaluza depende también de la memoria histórico-educativa. Estamos convencidos de que no se puede concebir el propio yo si no es sobre la existencia de los recuerdos de acciones y aprendizajes en el pasado de la escuela. Si la memoria individual es una base imprescindible para la constitución de un yo capaz de dar orientación a sus acciones, la memoria colectiva, es un elemento fundamental para la constitución de las entidades colectivas. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz viene a congregarse desde la virtualidad a la memoria, historia e identidad educativa andaluza para fraguar en el presente la reconstrucción del pasado educativo de Andalucía. Como instrumento científico, viene a contribuir en la construcción de nuevos discursos de validez historiográfica, porque ni la ciencia es la única práctica cultural que acumula conocimientos sobre las cosas, ni la historia tiene el monopolio de la producción de relatos sobre el pasado colectivo.

La historia es una forma social de recuerdo que se ha institucionalizado con objeto de cumplir una función social. Consideramos que la historia no es un mero saber de anticuario, pues contiene una manera de concebir qué somos y qué debemos hacer. Incluye una moral y no es neutral, poseyendo una serie de componentes ideológicos y morales. La sustancia de la historia es el tiempo, el devenir, el cambio. Por ello, todo recuerdo, aunque está referido a acontecimientos del pasado histórico-educativo, se convierte en una acción que se ejecuta en el presente de la educación. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz, está retado en este sentido, a hacer ver que el contenido de la Historia de la Educación en Andalucía (Rubio, 2005) no está constituido solamente por los objetos que en él se exponen y los eventos que desde él se relatan, sino también por la forma en que esos eventos se presentan y explican, a la vez que son capaces de emocionar, cautivar, conmover, inquietar o excitar. En este caso, la historia que a través del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz resulta, se presenta como una forma de imaginar el pasado histórico-educativo sucedido, seleccionando lo relevante y suponiendo las causas que lo han producido (Rosa, 2004: 59).

Si aceptamos que el estudio de la memoria histórico-educativa es esencial para el establecimiento de identidades, el aprendizaje de la historia de la educación y el estudio del patrimonio histórico-educativo de Andalucía, se presenta como un instrumento fundamental para la formación de la ciudadanía. Partimos de que la historia debe enseñar las capacidades de razonamiento y solución de problemas que se plantean los historiadores. Por ende, a los responsables de la acción educativa de los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, se les encomienda el diseño de

experiencias, actividades y situaciones didácticas ligadas a la solución de problemas sociales e histórico-educativos acontecidos en el tiempo. La enseñanza de la Historia de la Educación desde el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, ha de tener como objetivo suministrar recursos al visitante para defenderse de las narrativas ya hechas, dotarle de capacidad crítica mediante la discusión activa sobre qué historiar y hacerle adoptar un punto de vista particular a la hora de describir, explicar y comprender un acontecimiento, junto con sus antecedentes y consecuencias. En la actualidad se hace patente la necesidad de entrenar al visitante desde el museo en habilidades para la interpretación crítica de los fenómenos sociales, culturales e histórico-educativos a través del tiempo. Hay que tratar de dotarle de recursos para que sean capaces de comprender activamente lo que sucede a su alrededor. Y, además, hay que suministrarles procedimientos para que puedan orientar sus acciones presentes hacia el futuro que cada cual sea capaz de imaginar, proyectar y/o construir en el ejercicio de la ciudadanía.



Fotografía: Antonio Javier Berenguel Valverde. Colección particular: "El sol de la infancia".

6. EL MUSEO COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO

Los museos contemporáneos ya no deben concebirse y organizarse como lugares para la contemplación u observación pasiva por parte de sus visitantes, sino como escenarios para su desarrollo educativo por medio de situaciones comunicativas que propicien una interacción lúdica, la exploración creativa, la experimentación dirigida, etc., que a su vez posibiliten el involucramiento intelectual, físico y emocional de sus usuarios. Entender este cambio en la concepción del museo, implica una serie de desafíos inéditos (estéticos, comunicativos, didácticos, emocionales, etc.) y, sobre todo, pedagógicos. Éstos, vienen a refrendar la concepción de los Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación, como escenarios interactivos, aptos para la exploración y el descubrimiento y finalmente para el crecimiento intelectual, cultural y personal de sus usuarios (Orozco, 2005: 39). Supone, en definitiva, diseñar un proyecto educativo integral, que haga posible convertir el propio museo en un escenario virtual innovador de aprendizaje creativo y significativo. Y, de igual forma, conlleva delinear y perfilar un diseño museístico en el que prime el aspecto pedagógico, en la medida en que seamos capaces de dotar de un sentido

educativo, a los diferentes objetos, imágenes, módulos y exposiciones que constituyen el entorno patrimonial histórico-educativo (Álvarez, 2009).

El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, se presenta como un escenario especialmente concebido para la construcción de aprendizajes dentro de un paradigma pedagógico de exploración y descubrimiento, y no de imitación y memorización. Los museos interactivos pedagógicos son lugares que contribuyen al desarrollo integral de pequeños, adolescentes, jóvenes y mayores y para su sensibilización ética y artística con respecto al mundo de la ciencia histórico-educativa, la tecnología y la cultura. Precisamente, lo educativo es lo que otorga a los museos de la actual generación, además de un sentido global, una racionalidad intrínseca, desde la cual se estructuran también otros apoyos y otras vinculaciones hacia el interior y hacia el exterior con instituciones varias y con experiencias múltiples.

Los profesionales de la Historia de la Educación, junto a los mismos usuarios de los museos contemporáneos demandan y auguran para el museismo virtual pedagógico una oferta versátil que permita, mediante la exploración del museo, tener a la vez que una oportunidad inspiradora de conocimiento patrimonial histórico-educativo, una posibilidad de diversión y vivencia del tiempo libre y una experiencia pedagógica que pueda ser destacable por la oportunidad que se le presenta al visitante para el desarrollo de su creatividad a partir de diversos estímulos, propuestas tecnológicas y actividades didácticas (Chacón, 2007). Así, el usuario de un museo interactivo de esta generación se hace poco a poco y paulatinamente, correspondiéndole al propio museo el compromiso de tener que asumir la responsabilidad educativa de esa cordura. Si el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz es coherente con la perspectiva contemporánea museológica y educativa, innovadora y crítica, el punto de partida serían siempre los usuarios, que han de convertirse en la razón de ser de un museo de este tipo para continuar con sus interacciones y procesos de aprendizaje, y concluir con una -cuanto menos-, interesante y atractiva oferta museográfica didáctica (Santacana y Serrat, 2005).

La reflexión internacional actual sobre la educación y sus fines en el tercer milenio, propone con precisión tener como fin de la formación de las generaciones contemporáneas, el constituir con ellas una sociedad creativa, en la que uno de los valores centrales se otorga a los educandos desde la educación, para que se formen como seres críticos, autónomos y responsables -capaces de transformar su mundo a través de actos y pensamientos creativos individuales, pero siempre compartidos- (Orozco, 2005: 48). Los museos contemporáneos están convocados a poner especial atención en el tipo y el sentido de la interacción y sus posibles variaciones entre los objetos y los usuarios, ya que ambos están ligados a un proceso comunicativo y se presentan como una fuente de expresividad y una oportunidad de desarrollo de la creatividad que se reactiva en cada encuentro. En estos museos, la misma individualidad es producto de la interacción con los otros. El "leit motiv" de un aprendizaje museístico y, en definitiva, del desarrollo humano consiste justamente en la posibilidad de que cada persona, en particular, sea co-creadora de espacios y situaciones

que a su vez sirvan para ampliar su capacidad de desarrollo humano, como la de aquellos con quienes interactúan.

El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz, en tanto escenario donde se pone en acción el conocimiento patrimonial histórico-educativo de Andalucía y se realizan diversos aprendizajes ligados al estudio, conservación y difusión del mismo, es una "plataforma viva" que puede por ende activarse de diversas maneras y surcarse a través de varias rutas sugeridas o automatizadas personalmente. En este tipo de museos no hay una manera única en la que sus usuarios puedan hacer sus recorridos, sino que son múltiples y diversas, estructuradas de acuerdo con situaciones específicas previsibles y siempre en conjunción con los diferentes módulos y objetivos cognoscitivos preconcebidos por el propio museo. Un museo interactivo ha de entender que lo cognoscitivo está compuesto, al menos, de cuatro elementos fundamentales: razón, acción, comunicación y cultura; por lo que asumir dignamente esta cuádruple dimensión de manera integral supone entrelazar en una cadena sin final lo racional con lo emocional; la curiosidad con la motivación por el conocimiento; la comunicación con la acción; la acción con la reflexión; y la creatividad con los valores universales, ligado al respeto y conservación del patrimonio histórico-educativo. El visitante del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz es comprendido como un ser social activo en permanente interacción consigo mismo, con los otros, con los objetos pedagógicos, los testimonios orales y con su entorno (Trigueros, 2005); se trata de un ser capaz de construir conocimientos socioculturales y de hacer interpretaciones subjetivas a partir de esa interacción.

7. EL MUSEO COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE

Visitar de manera virtual un museo, se ha convertido en la actualidad en una posibilidad al alcance de la mayor parte de las personas. Aunque consideramos que la realidad de los museos virtuales no es puramente homogénea (Ossembach y Somoza, 2003), podemos señalar que existen diferentes espacios museísticos virtuales capaces de convertirse en ricos entornos, especialmente aptos, para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante el intento de considerar al Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz como un lugar de aprendizaje, es necesario recordar algunas de las funciones fundamentales ligadas al proceso educativo. A continuación vamos a señalar las que están más estrechamente vinculadas con los Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación, aunque algunas de ellas puedan ser compartidas con los museos físicos o presenciales:

a) Función conservadora. Independientemente del tipo al que pertenezca un museo, ha de tener como primera función la conservación de sus colecciones, que se verían mermadas si no se dieran a conocer o difundir los fondos concretos. En el caso del museo virtual la conservación se materializaría en la necesidad de mantener activas las páginas que configuran el entorno museístico en sí mismo, innovándolas constantemente e intentando estimular las visitas con el fin de poder visualizar las últimas novedades incorporadas en el mismo.

b) Función difusora. Consiste en divulgar sus colecciones al conjunto de usuarios, junto a una información básica. Existen diferentes formas para hacerlo, pero lo más importante es que el museo pueda utilizar la Web para dar a conocer sus colecciones, sus fondos, actividades, recursos, programas, etc. Concretamente, los recursos existentes para llevar a cabo esta función son ricos y diversos, debiendo permitir al usuario la interacción con el museo de cara al desarrollo de experiencias didácticas de aprendizaje significativo.

c) Función informativa. Ha de producirse siempre. Los visitantes necesitan encontrar en un museo virtual información, así como una serie de datos que les permitan avanzar en sus trabajos, satisfacer sus curiosidades, o conocer cosas dispares sobre el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, objeto de la visita. En este tipo de museos la información se convierte en elemento de primer orden, debiéndose poner a disposición del usuario. A partir de esta información, el usuario podrá construir sus propios significados y elaborar sus particulares representaciones de la realidad, atribuyendo un sentido práctico a todo lo que le rodee. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz tiene encomendada la misión de ofrecer información desde diversos puntos de vista, facilitando que los sujetos puedan contrastar y comparar una serie de versiones, que vayan más allá de la mera imposición de una única visión de las colecciones con las que cuenta el museo.

d) Función formativa. Cualquier tipo de museo recoge entre sus funciones la de la formación. Entre los objetivos finales debe encontrarse el de potenciar en el visitante un proceso de aprendizaje a través del que poder construir sus propios significados y representaciones de una misma realidad. Desde este postulado hay que considerar todos aquellos elementos que hacen que el museo virtual sea eminentemente didáctico, en la medida en que permita extraer al educando diferentes recursos para incluir en su proceso de aprendizaje. El Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz ha de contemplar las necesidades, intereses y motivaciones de los sujetos, intentando ofrecerles diversidad de experiencias ricas en significado. Ello implica que un museo virtual ha de contar con una serie de profesionales vinculados al mundo escolar y a la realidad sociocultural del educando, debiendo facilitar diversidad de recursos al profesorado, así como una serie de orientaciones que permita adaptar las propuestas del museo virtual al aula. El desarrollo de estas cuestiones es lo que permite utilizar el museo virtual como herramienta para la adquisición de un aprendizaje significativo.

e) Función innovadora. La utilización del museo virtual como un recurso educativo en el aula puede cumplir una función innovadora, en la medida en que aporta un conjunto de nuevas maneras de enseñar y nuevas formas de aprender. Es indiscutible que un museo virtual aporta una nueva manera de visualizar las colecciones, una nueva forma de acercarnos a la realidad. Es lógico que esta función esté estrechamente vinculada con el tipo de estrategias didácticas que sea capaz de utilizar el docente para desarrollar su actividad educativa en un aula. Con ello queremos hacer constar que la utilización por sí sola de un museo virtual en el aula no es capaz de aportar un cambio radical e innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la misma forma que tampoco lo haría la aplicación de cualquier recurso tecnológico, como por ejemplo, el uso de un cañón de video o de un retroproyector de transparencias.

f) Función motivadora. Habitualmente los alumnos y alumnas relacionan el museo con instituciones caducas, silenciosas y polvorientas. Esta concepción ha venido cambiando de manera progresiva, de tal forma que la situación actual difiere mucho en relación con el museo virtual. La aproximación a nuevos entornos museísticos ha posibilitado estímulos en el educando, que les ha llevado a realizar pequeños trabajos e investigaciones, así como visitas virtuales a museos de otras comunidades autónomas o países, que de otra manera hubiera sido imposible efectuar.

g) Función mediadora. Cualquier Museo Virtual de Pedagogía, Enseñanza y Educación ha de ser capaz de mostrar al sujeto un amplio conjunto de contenidos, situaciones, experiencias, problemáticas y actividades vinculadas con su objeto de estudio: el patrimonio histórico-educativo. En estos casos, los visitantes pueden seleccionar aquello que desean ver y en lo que desean profundizar, pudiéndose dejar a un lado lo que menos les interese. En la mayor parte de los casos, el museo virtual se presenta como un elemento mediador entre el museo real, la colección, los contenidos curriculares y el visitante. En este sentido, planteamos la importancia de seleccionar unos contenidos adecuados, que contribuirán al desarrollo de dicho proceso de mediación.

h) Función interactiva. Las tecnologías de la información y la comunicación se caracterizan por su capacidad para interactuar con el usuario. No obstante, esta potencialidad parece no estar del todo contemplada en el museo virtual. Al no poder visualizarse directamente las piezas que configuran una colección, el museo virtual debe fomentar la interactividad con el visitante, proponiéndole la resolución de cuestiones sin resolver, enigmas, actividades de investigación y documentación, así como otros muchos elementos, a través de los que pueda actuar directamente con el museo aplicando una serie de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a las anteriores funciones, el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, se presenta como entorno de aprendizaje en el aula. Pero además, de acuerdo con Serrat (2000: 22-23), hay que señalar otros elementos que pueden ayudar a fortificar las potencialidades educativas que poseen estos entornos de aprendizaje:

a) Museo virtual, interactividad y aprendizaje significativo. Interactuar directamente con un museo virtual no implica que el sujeto desarrolle un aprendizaje significativo. En este caso, una mera visita a un museo virtual puede no aportar nada al sujeto, limitándose a pasar un rato más o menos agradable entre los contenidos de una página Web. No obstante, el museo virtual ha de hacer de la interactividad un elemento capaz de fomentar aprendizajes significativos para el visitante, aportando ideas y sugerencias para que sean ellos mismos quienes creen experiencias enriquecedoras basadas en la interacción con el propio museo y sus colecciones patrimoniales. Con el objetivo de hacer realidad lo expuesto, cada vez más museos virtuales promueven situaciones interactivas en las que se busca el impacto intelectual, manual e incluso emocional. Esto se suele conseguir a través del desarrollo de actividades cercanas y familiares al visitante, provocando en ellos la experimentación de los contenidos que se trabajan en el marco museal.

b) Museo virtual y profesorado. Afortunada o desgraciadamente, un Museo Virtual de Pedagogía, Enseñanza y Educación por sí solo, no puede integrarse de manera directa en el escenario de un aula. En este sentido, el papel que le corresponde desarrollar al profesorado en relación a la integración de los museos virtuales en el aula resulta básico, ya que en primer lugar se debe analizar en toda su complejidad el museo virtual, observar las posibilidades didácticas que posee, seleccionar los aspectos más importantes en función de los objetivos que se hayan marcado y adaptarlos a la realidad concreta de un aula. Le corresponde al profesorado proponer diferentes situaciones de aprendizaje, con el fin de dirigir mejor la búsqueda de información, los contenidos a trabajar, las actividades a ejecutar y la evaluación a desarrollar. El éxito de experiencias didácticas ligadas al uso de museos virtuales en el aula, ha de entenderse siempre junto al trabajo desarrollado por parte del profesorado.

c) Museo virtual y entornos de aprendizaje cooperativo. Concebir el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz como un entorno de aprendizaje cooperativo es importante, en la medida en que se fomenta un intercambio de información y de experiencias entre el alumnado de diferentes escuelas y contextos. En este caso, el museo virtual se convierte en entorno de participación y de colaboración en la red. De la misma forma, el papel del profesorado será esencial de cara al desarrollo e implementación de propuestas y posibilidades de aplicación.

d) Museo virtual y recursos en el aula. Podemos ser capaces de convertir al museo virtual en una herramienta más de trabajo en la medida en que lo utilicemos en el aula como recurso para el aprendizaje. Un museo virtual es un excelente recurso de cara al desarrollo de un proceso de aprendizaje completo e integral. No obstante entendemos que el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andalúz se presenta como un recurso complementario al conjunto de los que ya se utilizan en el aula. Las posibilidades didácticas que nos ofrecen algunos museos virtuales son bastante creativas y variadas, como para fomentar un nuevo tipo de aprendizaje adaptado a las necesidades y ritmo de aprendizaje de los diferentes alumnos y alumnas que participan en los procesos educativos del aula. En estos casos, las relaciones entre profesorado y alumnado, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el tratamiento de los contenidos y actividades, así como el diseño de evaluaciones, deben ser temas a consensuar si lo que pretendemos es propiciar el máximo provecho de estos nuevos entornos de aprendizaje.



Fotografía: Pablo Álvarez Domínguez. Colección particular. Alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla visitan la Exposición "Recuerdos y huellas del pasado histórico-educativo de Andalucía" (Noviembre de 2009).

8. EL MUSEO COMO RECURSO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se entiende que la virtualidad, bajo cualquier circunstancia, debe beneficiar también a aquellas personas que por los motivos que sean, sufran una discapacidad que les impide sacar todo el potencial de presentaciones mal diseñada por lo que a este aspecto se refiere (Farray y Aguiar, 2002). Como si de una exposición se tratara, la adaptabilidad a personas discapacitadas es un argumento ético y moralmente obligatorio a tener en cuenta por parte de quienes se encargan de diseñar el contenido de presentaciones en Web. Somos conscientes de que no todas las capacidades implican el mismo tipo de solución, siendo éste el motivo por el que pasamos a establecer algunas consideraciones que desde el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz hemos de tener en cuenta en relación con diferentes tipos de discapacidades.

En la mayor parte de los casos solemos pensar en personas ciegas. Sin embargo, cada vez más existen personas con dificultades visuales parciales, las cuales necesitan de instrumentos ópticos para poder funcionar de la manera más cercana posible a la de los videntes. El modo de acceso de los deficientes visuales varía según la metodología usada. En la actualidad la tendencia se centra en el desarrollo de tecnologías y aplicaciones compatibles con los ordenadores habituales. Tales aparatos, de acuerdo con Sala y Sospedra (2007), podemos clasificarlos atendiendo a su campo de acción:

a) Visual. Se trata de ampliadores de imágenes, orientados a personas con un bajo resto visual o a aquellas que necesitan diferentes tipos de ayudas ópticas para acceder a la información. Nos permiten seleccionar la zona de la pantalla que se quiera ampliar, así como la elección de colores, tamaños y formas de imágenes. Como ejemplo podemos citar el aparato ONCE-MEGA.

b) Táctil. Nos referimos a sistemas de Braille electrónicos dirigidos a personas carentes de visión o que su deficiencia visual les impide acceder a los tamaños de tipografía más habituales, aun usándose ayudas ópticas. Estamos pensando en un dispositivo electrónico que activa los puntos de las 20, 40 u 80 celdillas Braille que lleva en su parte superior y que se corresponde con una línea de lo que aparece en el ordenador. Un ejemplo a considerar es el ECOBRAILLE.

c) Auditiva. En primer lugar vamos a destacar los sistemas de síntesis de voz destinados a personas con o sin deficiencia visual que precisan recibir información a través de la voz en uno o más idiomas. Como ejemplo citamos el CIBER 232P. En segundo lugar nos encontramos con los anotadores electrónicos parlantes, los cuales disponen de un procesador, síntesis de voz y editor de textos propio. Citemos como ejemplo el SONOBRAILLE. Y en tercer lugar señalemos los programas de acceso a Windows. Un ejemplo de ellos es el ONCE-LECTOR.

Junto a ello, un tema a tener muy presente es el de la accesibilidad a las páginas Web, que puede verse seriamente complicada si no se observan los criterios fundamentales en el diseño de la propia página. Estos criterios están agrupados en torno a W3c (www.w3.org); Sidar (Seminario de

iniciativas sobre discapacidad y accesibilidad en la red: www.sidar.org); Bobby (Evaluación del nivel de accesibilidad de una página Web para personas con discapacidad: www.cast.org/bobby). Si hablamos de nuevas tendencias una de las líneas más prometedoras consiste en la utilidad proporcionada por las técnicas de realidad virtual. La cuestión reside en recrear situaciones virtuales que permiten a las personas que carecen de visión una aproximación, mediante el tacto y el oído, a la realidad que no pueden ver. Podemos encontrarnos con dos líneas abiertas en función del canal sensorial predominante:

a) Realidad virtual táctil. Se trata de una interacción con los gráficos del ordenador mediante el tacto. Como ejemplo podemos citar el proyecto REVIT, de la Fundación Labein de Euskadi y la Unidad de Tiflotécnica de la ONCE.

b) Realidad virtual acústica. Nos referimos a la creación de un espacio acústico visual de aplicación médica, que tiene por objetivo el desarrollo de un sistema óptico-electrónico capaz de generar señales acústicas que contengan información especial tridimensional, al objeto de que una persona incapacitada visualmente pueda lograr una percepción al espacio que le rodea.

Reflexión final

En definitiva, y a modo de reflexión final, podemos apuntar que al actual Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, se le ha de seguir demandando una serie de retos, estrechamente vinculados con la posibilidad de ofrecer a la sociedad diferentes oportunidades para enunciar, representar y propiciar la comprensión de diferentes épocas, realidades o estampas histórico-educativas. Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación son espacios educativos, en los que se concentran la tradición y la cultura histórico-educativa, que ha venido desarrollándose a lo largo de los tiempos. Estamos convencidos de que pueden llegar a ser atractivos, atrayentes y seductores espacios, especialmente aptos para restaurar el silencio histórico-educativo. Considerar al Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz, como un recurso de enseñanza-aprendizaje estrechamente ligado al conocimiento de la Historia de la Educación en Andalucía, es el primer paso para poder obtener de él una serie de estímulos necesarios para trabajar y desarrollar cada una de las esferas que en los diferentes apartados de este trabajo han sido consideradas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCOBA, Ernest (2004): Museos de Arte Contemporáneo y público. En CALAF MASACHS, Roser y FONTAL MERILLAS, Olaia (coords.): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: TREA.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2007): Educación emocional, desarrollo de la afectividad y museos pedagógicos. En BERNAL GUERRERO, Antonio (dir.): *Afectividad y educación en la sociedad globalizada*. Asociación para el Avance de los Estudios Pedagógicos, Sevilla, pp. 14-36.

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (dir.) (2009): *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2009): El Museo Didáctico Virtual del patrimonio Histórico-Educativo Andalúz como catedral de la memoria histórico-educativa de Andalucía. *Foro de Educación. Pensamiento, Educación y Cultura*, número 11, pp. 275-286.
- ASENSIO, Mikel y POL, Elena (2002): *Nuevos escenarios en educación: aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- BENITO, B. de (2000): Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet. *Eduotec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 12. <http://www.edutec.rediris.es>
- CALAF MASACHS, Roser (coord.) (2003): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: TREA.
- CARREÑO, Miriam (2007): Museología y museografía de la educación. En, ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero, Soria: CEINCE, pp. 91-110.
- CARRILLO FLORES, Isabel y COLLELLDEMONT PUJADAS, Eulàlia (2007): Construir un museo pedagógico virtual. Fundamentos teóricos y elementos de gestión. En ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios (1907-2007)*. Berlanga de Duero (Soria): CEINCE, pp. 355-369.
- CHACÓN MEDINA, Antonio (2007): La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En ORTEGA CARRILLO, José Antonio y CHACÓN MEDINA, Antonio (coord.): *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide, pp. 25-42.
- COLLELLDEMONT PUJADAS, Eulàlia (2009): Memoria, experiencia estética y formación: tres elementos que convergen en los museos virtuales. En ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (dir.): *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.
- DOMÍNGUEZ, Carlos (1999): Museo y ciudad. En DOMÍNGUEZ, Consuelo, ESTEPA, Jesús y CUENCA, J. María (eds.): *El museo, un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1997): La memoria de la escuela, en *Vela mayor* (Anaya), IV, II, p. 7.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.) (2007): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero, Soria: CEINCE.
- FARRAY, Josefa I. y AGUIAR, M^a Victoria (2002): Diversidad y Nuevas Tecnologías. En MARCHENA, Rosa y MARTÍN, José D. (coord.): *De la integración a una educación para todos*. Madrid: CEPE, pp. 283-291.
- FAURE, Edgar y otros (1983): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- FONTAL MERILLAS, Olaia (2003): Aprender en Internet: comprensión y valoración del patrimonio del siglo XX. En CALAF MASACHS, Roser

- (coord.): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: TREA.
- GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (2002): *Ciudad y saber. Sevilla en la Historia de la Educación*. Sevilla: Kronos.
 - LEÓN, Aurora (1978): *El museo: teoría, praxis y utopía*. Madrid: Ediciones Cátedra.
 - LEONE, G. (2000): ¿Qué hay de "social" en la memoria?. En ROSA, Alberto; BELLELLI, Guglielmo y BAKHURST, David: *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 41-87
 - MONTENEGRO VALENZUELA, Jacinto (2005): *La utilización didáctica del museo. Hacia una educación integral*. Zaragoza: Egido Editorial.
 - OROZCO, Guillermo (2005): Los museos interactivos como mediadores pedagógicos. *Sinéctica*, nº 26, febrero-julio, p. 39.
 - OSSEMBACH SAUTER, Gabriela y SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (2003): Internet y Museos Pedagógicos. En AA.VV. (coord.): *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 901-914.
 - PASTOR HOMS, M. Inmaculada (2004): *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
 - RICO, Juan Carlos (2002): *¿Por qué no vienen a los museos?. Historia de un fracaso*. Madrid: Silex.
 - RICO, Juan Carlos (2003): *La difícil supervivencia de los museos*. Gijón: Trea.
 - ROSA RIVERO, Alberto (2004): Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En CARRETERO, Mario y VOSS, James F. (2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Madrid: Amorrortu editores.
 - RUBIO MAYORAL, Juan Luís (2005): Hacer Historia de la Educación en Andalucía. En GÓMEZ GARCÍA, María Nieves y CORTS GINER, María Isabel (dir.): *Historia de la Educación en Andalucía*. Sevilla, Fundación El Monte, vol. II, pp. 55-62.
 - RUÍZ BERRIO, Julio (ed.) (2010): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - SALA, Ramón y SOSPEDRA, Rafael (2007): Museografía didáctica, audiovisual y virtual. En SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Núria (coords.): *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, pp. 303-394.
 - SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Nùria (coord.) (2005): *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
 - SERRAT ANTOLÍ, Núria (2000): Museos Virtuales. Nuevos entornos de aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía*. Año XX, Octubre - Noviembre, pp. 32-33.
 - TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe (2005): El archivo de la oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz. En DÁVILA, Paulí y NAYA, Luís María.: *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Espacio Universitario Erein. Donostia, pp. 598-610.
 - YANES CABRERA, Cristina (2007): Aproximación a los fundamentos teóricos y metodológicos de los museos virtuales de Historia de la Educación. La creación del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz. En SÁCHEZ PASCUA, Felicidad y otros

(coord.): *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Educación de la Universidad de Extremadura. Vol. II, pp. 409-423 y 567-578.

HACIA UN MUSEO VIRTUAL DE EDUCACIÓN DIFERENTE: EL "MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO".

Julio Ruiz Berrio. Universidad Complutense de Madrid

El estado de la cuestión

En los últimos años ha cambiado en el mundo el concepto de museo, de sus funciones, de su estructura (Ruiz Berrio, 2003). En primer lugar han dejado de ser "las heterotopías propias de la cultura occidental del siglo XIX", como dijo Foucault (1985-86). Y cada vez su idea se ha acercado más al concepto del gran museólogo que fue Riviére, que lo considera como aquella "institución permanente....para conservar, estudiar, exponer objetos y especímenes con valor educativo y cultural, incluyendo obras y material científico, animado, inanimado, histórico y técnico"(Riviére, 1993). Y entre sus funciones, superando la corriente todavía en boga de llevar la escuela al museo, se camina hacia un enfoque del mismo museo como escuela -centro de formación- de la sociedad.

Por otra parte, en las dos últimas décadas la Historia de la educación se ha liberado del corsé tradicional que limitaba su estudio a las doctrinas pedagógicas, a la legislación escolar o a las instituciones, buscando la legitimación política e ideológica de los discursos pasados o presentes, para intentar hacerse de modo crítico con el pasado escolar, pero en su totalidad, constituyéndose en voz del silencio. Ahora ha pasado a utilizar la microhistoria y la etnografía en sus investigaciones y ha priorizado la historia narrativa en la línea de Lawrence Stone y otros grandes historiadores. Superando el enfoque predominante de una historia social de las instituciones, con origen en los *Annales*, ha virado trescientos sesenta grados para pasar a plantearse la *historia cultural de las instituciones*. Y esa escuela como institución tiene una cultura, aunque también es cierto que por existir en la escuela una cultura podemos estimarla como una institución. Pues bien, en esa cultura escolar podemos distinguir los actores, los discursos y los lenguajes, las instituciones (organización escolar y

sistema educativo) y *las prácticas*, o pautas de comportamiento que llegan a consolidarse durante un tiempo (Julia, 1995; Viñao, 1998). Y en esa historia cobran una importancia especial los objetos escolares, su recuperación, su interpretación, su conservación. Como dijo Sacchetto hace más de veinte años, a veces “cuentan muchas cosas de nosotros, hasta aquellas que no queremos contar”, asegurando que “la historia de los objetos escolares es, hasta cierto punto, la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñados por adultos y niños, maestros y escolares”(Sacchetto, 1986).

La finalidad de este ensayo de museo radica en el estudio, la investigación, la recuperación y la conservación del patrimonio histórico-educativo de España en la Edad Contemporánea, así como la difusión del mismo mediante la creación de un Museo virtual de etnografía escolar, que en la era de las nuevas tecnologías y de la globalización permita el acceso de todos los españoles y de todos los países a sus fondos. A la vez se busca que con un criterio de actualidad no exija la concentración de todos los posibles fondos materiales de educación en un edificio o establecimiento común sino que mediante la articulación de una red virtual que señala la ubicación de cada objeto, fotografía, etc., éstos puedan albergarse en una geografía museística dispersa, que no impedirá, como en los tiempos pretéritos, poder conocer su existencia. De modo paralelo al Museo se ha iniciado una Fototeca, con el fin de que en adelante constituya la base de alimentación del mismo.

Como necesitábamos alcanzar estas metas en un periodo corto¹, de tres años exactamente, nos centramos solamente en un aspecto de la educación (sin menospreciar ningún otro), el de los *objetos escolares* (al que se le ha prestado poca o nula importancia hasta ahora en nuestro país) a lo largo de los siglos XIX y XX en España. Dentro de esos objetos hemos dado preferencia a la contemplación especial de los recursos didácticos, los libros de texto, los libros de lectura, el mobiliario escolar, los instrumentos

¹ El grupo de investigación ha contado con una ayuda de un Proyecto I+d, del Ministerio de Educación, concretamente el SEJ2005-07116.

para la escritura, los útiles para la enseñanza de las labores, los juegos de mesa, las imágenes de la cabecera de la escuela, los cuadernos de clase, la iconografía escolar, etc.

En cuanto al ámbito temporal en el que hemos enmarcado los primeros contenidos de ese Museo virtual de Educación, es el de la España Contemporánea, entendiéndola por tal la comprendida entre 1812, primer año de un régimen constitucional en nuestra nación, y el momento actual. No podemos olvidar que a principios del siglo XIX se abrió una nueva época escolar en España, marcada por el Título IX de la Constitución de Cádiz, dedicado a la instrucción pública, y por la literatura legislativa inmediatamente posterior, así como por la aparición de una administración escolar, de casi todas las instituciones docentes actuales, la irrupción de los manuales escolares, nuevos saberes en el currículo escolar, o bien la puesta en marcha de una formación profesional de los maestros. Es un periodo lo bastante amplio como para que se pueda contemplar con visión histórica la evolución escolar correspondiente en el apartado de la práctica y de los objetos escolares, contribuyendo de ese modo a una auténtica reconstrucción de la Memoria de la Educación, de nuestra cultura.

Es cierto que hasta los últimos veinte años, poca o ninguna atención se ha prestado en España a la historia de los objetos escolares, como demuestra la historiografía sobre educación. Sin embargo es de justicia recordar que tuvimos un antecedente muy importante, el del Museo Pedagógico Nacional, creado por R.O. de mayo de 1882. Antes, en 1854, se creó el primer museo que existió a nivel mundial, el de Londres; en el South-Kensington Museum, surgido a partir de la Exposición Universal de Londres de 1851. Fue entonces cuando se abrió una *Sección* de modelos destinados a servir a la enseñanza nacional de las artes y sus aplicaciones a la industria en 1854, Sección que con los años se fue ampliando con toda serie de elementos y útiles de todas las actividades de la enseñanza, llegando a constituir un "Museo pedagógico" (García del Dujo, 1985). Y entre 1855 y 1883 se crearon otros varios museos de Educación en varios países de Europa, en América y también en el Japón (Ruiz Berrio, 2003). Nuestro Museo, un claro centro de formación permanente del profesorado de todos los niveles de enseñanza, fue

suprimido por un Decreto de mayo de 1939, y desde entonces hasta los años noventa España fue un desierto en el campo de museos pedagógicos o de educación (Ruiz Berrio, 2002).

A partir de los años ochenta empezaron a realizarse varias *exposiciones escolares*, unas organizadas por Departamentos de Pedagogía de distintas Universidades de España, otras por particulares –generalmente profesores-. Y al mismo tiempo se inició de nuevo el establecimiento de algunos museos, como los de Huesca –*La escuela de ayer*²– (<http://www.educa.aragob.es/crietalc>) y Albacete –*Museo del Niño y Centro de Documentación histórica de la escuela*³ (<http://www.museodelnino.es/principal.principal.htm>), a los que se han añadido unos veinte más entre museos de educación y escolares. De todos ellos destacaría dos por razón de su prioridad cronológica, : uno, el Museo escolar de Galicia, el MUPEGA (<http://www.edu.xunta.es/mupeg/>), fundado por decreto de la Xunta en el año 2000, e inaugurado oficialmente en octubre del pasado año de 2004, que cuenta con varias decenas de miles de objetos escolares, con un edificio específico, con un presupuesto de varios millones, y con una actividad de investigación y documentación muy valiosa, y otro el Museo Tiflológico (Madrid, calle La Coruña), actualmente patrocinado por la ONCE, que conserva objetos y documentos de la enseñanza de los ciegos de gran interés. Y, junto a ellos, hay que citar por su importancia y difusión mundial el *Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE)*⁴, con sede en Berlanga de Duero (Soria), dirigido por el profesor D. Agustín Escolano, que desde el año 2005 está impulsando muchas y diversas actividades culturales y educativas, de carácter nacional

² Hoy en día “Museo pedagógico de Aragón”, con sede en la ciudad de Huesca, y dirección actual del profesor D. Víctor Juan.

³Para ampliación de datos véase el artículo del profesor D. Juan Peralta titulado “El Museo del niño. Museo pedagógico y de la infancia de Castilla –La Mancha-Albacete)”, en el *Boletín informativo de la Sociedad española para el estudio del Patrimonio histórico-educativo*, Madrid, nº 2, pp. 95-104..

⁴ Puede conocerse con más profundidad esta institución leyendo el artículo de Agustín Escolano “El Centro Internacional de Cultura escolar (CEINCE)”, en el *Boletín informativo de la Sociedad española para el estudio del Patrimonio histórico-educativo*, Madrid, nº 4, pp. 67-73.

e internacional. Como dice su director es realmente una “*institución abierta*”.

Otro de las primeras instituciones de este tipo, aunque desarrollado en un plan mucho más modesto, es el Museo de la Universidad Complutense de Madrid, el *Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel B. Cossío”*⁵ (<http://www.ucm.es/info/muscossio>), que abrió su primera exposición ya en 1995, en la Facultad de Educación, museo que dirige Julio Ruiz Berrio.

Por otra parte hay que manifestar que hasta ahora ha sido escasa la publicación de estudios sobre la etnografía escolar. Pero se puede registrar la presencia de algunos, como los coordinados por A. Escolano y Hernández Díaz, (1997). *La memoria de la escuela. Vela Mayor* (Anaya), IV,11; y más recientemente (2002) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, con trabajos interesantes al caso como los de J. M^a Hernández Díaz, “Etnografía e historia material de la escuela” o Julio Ruiz Berrio, “Pasado, presente y porvenir de los Museos de Educación”. Igualmente se puede citar la obra colectiva coordinada por Vicente Peña Saavedra (2003), *O museísmo pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-MUPEGA; el trabajo de Julio Ruiz Berrio sobre “(2003) La metamorfosi dels museus d’educació. Nous enfocaments i noves perspectives”. *Educació i Història*, 6, 172-185; o la publicación de Saavedra, V.(dr.) y Fernández, M.;Montero, O.(2004). *Os museos da educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia; o el libro coordinado por A. Escolano *La cultura material de la escuela. En el Centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, publicado en Berlanga de Duero-Soria,; por la SEPHE, en el año 2007.

⁵ Para conocer la implementación de este Museo remito al capítulo “El Museo de Historia de la Educación ‘Manuel Bartolomé Cossío’”, de la profesora Carmen Colmenar, en la siguiente obra: Ruiz Berrio, J.(ed.) (2010), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 339-361. Igualmente puede consultarse el capítulo siguiente: Ruiz Berrio, J. (2008). El Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”. En Louro Felgueiras, M. (org.), *Inventariando a escola*, Cámara Municipal de Gondomar /Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, pp. 95-116.

Aunque me alcance de modo directo debo mencionar aquí como testimonio importante del notable incremento de atención que se está prestando a los museos de educación y a la historia material de la escuela la puesta en marcha desde junio de 2003 de la *Sociedad española para el estudio del Patrimonio histórico-educativo SEPHE*, inscrita en el Registro nacional de asociaciones, que ayudará a la promoción científica de ese tipo de historia educativa tanto con las tres *Jornadas científicas* que se han realizado hasta ahora (Santiago de Compostela, Berlanga, Huesca), como por los cinco números publicados ya del *Boletín Informativo de la Sociedad española para el estudio del patrimonio histórico-educativo*.

Una cuarta vía para progresar en este tipo de historiografía educativa la ha constituido la realización de varias reuniones científicas sobre el particular: el "*I Foro Ibérico de museismo pedagógico*", organizado por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, de la Xunta de Galicia/ (Santiago de Compostela, 2001), y que reunió a varios especialistas portugueses y españoles; el *I Encuentro de Museos e Historiadores de la Educación* (Palma Mallorca, 2002); el *II Foro Ibérico de Museología de la Educación* celebrado en el mes de febrero de este año en Viana do Castelo (Portugal); o el Coloquio nacional de la Sociedad española de Historia de la educación sobre "Etnohistoria de la escuela", celebrado en Burgos en 2003, y del que se publicaron todas las ponencias presentadas en el volumen *Etnohistoria de la escuela* (Burgos: Universidad de Burgos/Sociedad española de Historia de la Educación; 2003).

En el marco internacional encontramos otros testimonios del estado actual de los conocimientos científico-técnicos al respecto, aparecidos, por cierto, con anterioridad a los de España. Por un lado, la creación de museos que están marcando diversas pautas en los estudios etnográficos de la escuela, como el Museo Nacional de la Educación de Francia (Rouen); el Museo histórico escolar de Ieper (Bélgica), el Museo de Educación de Rotterdam (Holanda), el Blackwell History of Education Museum of Illinois (USA), el Museo pedagógico virtual Pedro José Varela (Montevideo, Uruguay), el Museo de las Escuelas de la Universidad de Buenos Aires, etc. De su vida

activa dan cuenta varias publicaciones y museos virtuales, así como su apoyo a reuniones científicas sobre el tema, gran difusión de sus investigaciones, etc.

En varias revistas de carácter internacional, como *Paedagogica Historica* (Gent-Bélgica); *Histoire de l'Éducation* (Paris); *History of Education* (Londres); *Educació i Historia* (Barcelona); *Historia de la Educación* (Salamanca), etc., vienen apareciendo en los últimos quince años distintos trabajos sobre la historia material de la escuela, así como otros sobre el valor de los objetos para la reconstrucción de la memoria educativa, o artículos específicos sobre aspectos concretos, como el material, o los materiales científicos, o el mobiliario escolar, poniéndose de relieve cada vez más la práctica de estudios multidisciplinares sobre el particular.

Objetivos y enfoque del Museo

Del balance anterior sobre el tema creo que es fácil darse cuenta de que los primeros museos presenciales de educación surgieron en el siglo XIX, sobre todo en su segunda mitad, y que cien años después, a finales del XX y principios del XXI, es cuando por un lado ha surgido una nueva generación de tales instituciones presenciales, y por otro han aparecido varios museos *virtuales* en distintos ámbitos del saber y de la cultura, que se localizan en distintas páginas de Internet. Además, de modo paralelo aunque con un desarrollo mucho más modesto, también han ido abriendo páginas web algunos Museos pedagógicos presenciales. Ellos son los que han generado los que podemos denominar con el término general de "*museos virtuales de educación*", bien que unos prefieran ser calificados de "pedagógicos", otros de "escolares", otros sin adjetivo alguno.

El mérito de esos emergentes museos es muy grande y su valor es inmenso. Pero todos tienen un denominador común, el de ser colecciones concretas de educación digitalizadas, sean europeos o americanos. Dicho de otra forma, se trata de poner en la red para su difusión general y para provecho de los estudiosos de la educación el patrimonio concreto de una institución museológica determinada. O sea, que se digitalizan los objetos

que guarda cada museo, normalmente de autoría, épocas, materias, materiales, geografía, culturas, movimientos distintos.

Se trata de una realidad que obliga a contar con índices, fichas, libros diversos (en soporte papel o en soporte informático, me es igual) para ayudar a la débil memoria de los humanos, ya que normalmente los que más pueden recurrir a este valioso auxilio no buscarán por nombres propios de las diversas instituciones sino por categorías pedagógicas, movimientos, periodos educativos, recursos didácticos, etc. Por esa razón, y por una preocupación docente que debe tener en cuenta al estudiante de Pedagogía en general o de de Historia de la Educación en particular, el GIHEMBC⁶ de la Universidad Complutense se preocupó de poner en marcha un museo virtual de cultura material de la escuela española estructurado según las principales categorías de mobiliario, material escolar, juegos y juguetes, infraestructuras. Y tras los estudios correspondientes, visitas a varios museos pedagógicos y/o etnográficos de España, consulta en los manuales y artículos de pedagogía españoles de los dos siglos últimos, clasificación de los materiales recopilados, etc., se diseñó definitivamente el "museo virtual 'Manuel Bartolomé Cossío'", a cuyos objetos digitalizados se puede llegar mediante varios conceptos clave, y que tiene como complemento en cada caso individualizado la fotografía del objeto correspondiente, esté ubicado donde esté. Mediante esa vía nuestros alumnos de las Facultades de Educación tienen un ayudante que no tiene límite de horas, ni de talante, ni exige memorismo, y que con el desarrollo de los conceptos y la síntesis histórica oportuna puede ampliar sus estudios con total libertad.

Podemos resumir nuestras intenciones, pues, recordando que los objetivos que nos han guiado con este Museo han sido esencialmente la del estudio, la investigación, la recuperación y la conservación del patrimonio histórico-educativo de España en la época contemporánea, así como en la difusión del mismo mediante la creación de un *Museo virtual* de etnografía escolar, que en la era de las nuevas tecnologías y de la globalización puede permitir

⁶ GIHEMBC, o "Grupo de Investigación 'Manuel Bartolomé Cossío'", integrado por Miryam Carreño, Carmen Colmenar, Francisco Canes, Teresa Rabazas, Sara Ramos y Julio Ruiz Berrio (investigador responsable), Grupo que ha llevado a cabo varias investigaciones competitivas en Historia de la Educación desde 1990 hasta el año 2008.

el acceso de todos los españoles y estudiosos de otros países a sus fondos. A la vez, con un criterio tecnológico de actualidad, creemos que de este modo se puede poner fin a las servidumbres que significaban los almacenes *in situ*, es decir, la concentración del patrimonio histórico o histórico-educativo de una nación en dos, cuatro o cinco ciudades, que se arrogaban el derecho de disponer siempre de la riqueza de bienes culturales por circunstancias históricas o, simplemente, por puras causalidades de haber contado con algún mecenas, mientras que los demás habitantes debían realizar notables esfuerzos para desplazarse o, en el peor de los casos, dejar de conocer las muestras más brillantes del patrimonio regional o nacional. Pero con la articulación de una red virtual, que señala la ubicación de cada objeto, fotografía, etc., esos objetos que nos ayudan de una manera intuitiva al conocimiento de la historia de nuestro pasado educativo pueden albergarse en una dispersa geografía museística, pero no impedirán, como en los tiempos pretéritos, poder conocer y estudiar su existencia.

Características del Museo virtual “Manuel B. Cossío”

En primer lugar, indico la dirección de este museo, la vía de entrada al mismo, URL que es la siguiente:

<http://mcossio.hst.ucm.es/museoeducacion/index.html>.

dirección que, como se puede contrastar, nos abre de inmediato las puertas de este Museo, albergado en el Servicio de Hosting de la Universidad Complutense, lo que permite un acceso inmediato y por lo que damos las gracias al Centro de Cálculo de la UCM, que nos ha dejado alquilar el espacio oportuno en la red.

En cuanto a sus características más importantes, desde luego, son las que señalamos líneas arriba, la de incorporar el estudio de los objetos escolares en el aprendizaje de la Historia de la Educación y la de haber seleccionado los objetos correspondientes en virtud de su significado en la historia de la educación, con independencia de la institución cultural y/o docente en la que se encuentre ubicado tal objeto.

Y ¿qué ofrece este Museo virtual a su visitante?... Después de una bienvenida en que se sitúa históricamente al que accede, lo que encontramos es un mapa conceptual en el que figuran las categorías básicas en las que se estructura el Museo, con sus claves correspondientes: Espacios, Mobiliario, Objetos escolares diversos, manuales escolares, Libros y revistas infantiles y juveniles, Trabajos de alumnos, Fotos, Sonoro, Audiovisual (cine, DVD,..), Juguetes, Aparatos y material audiovisual, Equipos informáticos, Juegos de recreo, Documentación, Sanidad y alimentación, y Material didáctico: agricultura, aritmética y geometría, canto y música, ciencias físico-naturales, dibujo y manualidades, educación física, fisiología e higiene, formación político-social, geografía e historia, labores y economía doméstica, lenguaje, religión e historia sagrada, urbanidad e iniciación profesional. Se trata de un *mapa conceptual* en el que se han conjugado tras grandes esfuerzos tres variables decisivas, la de las categorías pedagógicas, la del mundo escolar actual y la de la realidad escolar a través de la historia. De acuerdo con esta realidad última a veces hemos utilizado denominaciones conocidas como "clásicas" en la escuela española, y que sirven para referirse a distintas situaciones y lenguajes de moda según épocas y sociedades.

Junto al objeto particular (en número superior a quinientos) se ofrece su fotografía correspondiente, permitiendo el montaje que "pinchando" se amplíe la foto hasta el tamaño de la pantalla por un lado, y por otro que aparezca su ficha particular, en la que no faltan el "nombre del objeto (o material)", la descripción del objeto y su función", su datación, y la localización del objeto concreto.

Además se ofrece al visitante unas fichas conceptuales de todas y cada una de las categorías señaladas líneas más arriba, fichas de un tamaño reducido, con una extensión que oscila entre unos diez y quince renglones. Su finalidad es informar al usuario de qué se entiende por la categoría de que se trate, una breve indicación de su importancia en la historia de la escuela española y las acepciones que ha tenido. También se proporciona al visitante las direcciones de las páginas web de las instituciones de las que se ha extraído la fotografía del mayor número de objetos.

Quizá la aclaración más importante estriba en que no concebimos el Museo en cuestión como una institución finita y estática, sino por el contrario la consideramos en formación, con marcado carácter dinámico, debiendo por una parte corregir los errores existentes y por otra pensar en completarlo cuanto antes con la incorporación del patrimonio inmaterial de la escuela española además de con una selección mejorada de muchos de los objetos recogidos. En cualquier caso es una institución virtual sobre la que solicitamos indicación de errores y ofrecimiento de sugerencias para perfeccionarla.

J.R.B.

UNA MIRADA AL MODELO ESCOLÁSTICO FRANQUISTA A TRAVÉS DE SUS REVISTAS ESCOLARES: FUENTE DE ESTUDIO E INTERPRETACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla

Resumen

Las revistas escolares constituyen un elemento esencial de análisis e interpretación de la cultura escolar desarrollada en un contexto y periodo determinado. Sin embargo, desde la historiografía educativa son escasos los estudios realizados en torno a esta temática, lo que muestra su insuficiencia y profundidad pero también sus posibilidades investigadoras. El valor de las revistas escolares radica en que son, junto a otros recursos, un valioso material de estudio, conocimiento e interpretación de la cultura escolar. El presente artículo pretende aproximarse a la vida escolar durante el franquismo a través del análisis e interpretación de las revistas escolares que periódicamente se publicaban en las Universidades Laborales.

El valor potencial de las revistas escolares en la "Nueva Museología"

La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación ha ido renovándose a nivel historiográfico en las últimas décadas propiciando una "nueva historia de la educación" (Escolano, 1997: 53), alejada de tradicionales corrientes historicistas y paradigmas positivistas que la reducían a la simple crónica de hechos desde la visión de los grupos de poder dominantes. Esta nueva forma de hacer historia se aleja de los discursos y acciones de los grupos de poder que han tendido a versionar la historia de la educación desde un sesgo lineal e ideológico (Escolano, 2007: 137), abriéndose nuevas líneas metodológicas y nuevas fuentes para la investigación. En este sentido, la historia de la cultura material está enriqueciendo y diversificando aún más los análisis y aportaciones en el estudio del pasado educativo.

Desde este prisma de renovación historiográfica se enmarca el actual paradigma museológico sobre historia de la educación, con una doble finalidad, teórica y práctica. Para el profesor Julio Ruiz Berrio (2006: 273) este replanteamiento de los museos pedagógicos viene motivado principalmente por cuatro factores. En primer lugar, las nuevas terminologías empleadas referentes a la museología, llegándose incluso, a partir de los años sesenta, a integrar en el vocabulario común la "Nueva Museología" que no estriba únicamente en la introducción de un nuevo sintagma, sino que constituye un auténtico movimiento científico y técnico de dimensión mundial sobre el museísmo¹. En segundo lugar, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, principalmente a través de los medios audiovisuales, a la vida de los museos ha revolucionado muchos de los aspectos y de las formas de entender los museos escolares. De este modo, desde los años sesenta, cuando la

¹ Reforzándose en 1985 con la creación del "Movimiento Internacional para la Nueva Museología" (MINOM), que ha supuesto el impulso de un conjunto de debates, reflexiones, bibliografías en torno al nuevo concepto y sus dimensiones en el campo de la historia de la educación.

llamada "*Nueva Museología*" concibió que los museos debían ser espacios participativos y dinámicos para un público amplio y diverso, hasta hoy, los avances en las nuevas tecnologías de la comunicación han sido sorprendentes, dando lugar a una auténtica revolución: las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación². En tercer lugar, destacan los nuevos planteamientos pedagógicos y teorías del aprendizaje que abogan por un mayor didactismo de los museos. Y por último, en cuarto lugar, la importancia que tiene el avance de nuevos enfoques y planteamientos en la Historia de la Educación que propicien un análisis hermenéutico del pasado escolar y posibiliten la reconstrucción crítica de la escuela. Aunque como señala el profesor Escolano Benito (1997b: 7):

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

Bajo esta nueva dimensión museológica determinadas fuentes y materiales de estudio, en muchos casos ignorados hasta hace pocas décadas, cobran un mayor protagonismo en cuanto a su valor potencial para el estudio y la investigación histórico-educativa, al igual que otras fuentes tradicionales son nuevamente analizadas desde distintas perspectivas (Ferraz, 2005: 15). La riqueza que encierran determinados objetos y materiales escolares debe concienciarnos acerca de la necesidad de su recuperación, conservación e interpretación, ya que son (Sacchetto, 1986: 28):

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

Desde este prisma, la museística conlleva un doble reto. Por un lado, el de recuperar, salvaguardar y exponer el patrimonio histórico-educativo de una nación y, por otro lado, el de estudiarlo y analizarlo desde una dimensión hermenéutica e interpretativa. Esta doble finalidad la convierte en un proyecto vivo, dinámico y didáctico en el que el individuo toma parte activa, interpretando el objeto patrimonial y estableciendo entre él y el material museado una comunicación perceptiva y conceptual "*in situ*". Pero, asimismo, como señala Hernández Hernández (2006: 186), lleva implícito una función, si cabe aún más importante, la de contribuir a "*hacernos un poco más humanos*". Mediante el estudio y análisis del patrimonio educativo –conformado por los bienes culturales, tangibles e intangibles, que la historia ha legado a una nación, así como por aquellos bienes que se

² En ese sentido, sería interesante analizar las posibilidades de transformación que pueden suponer para la infraestructura de los museos y las actividades didácticas proyectadas en el mismo. Algunas de estas posibilidades dentro de los recursos destinados a un público virtual serían, entre otras: las visitas virtuales accesibles desde la página web; la biblioteca virtual que posibilite la consulta de los fondos documentales; los recursos digitalizados y formación on-line; etc. Así como los recursos destinados al público presencial, destacando, entre otras opciones: los MP3 que abaratan la elaboración de sistemas audio-guías; las PDA; etc.

originan en el presente y que la sociedad les otorga un especial significado histórico, científico, simbólico o puramente estético- nos permite establecer relaciones entre el investigador y el objeto museado que superen lo puramente estético y ornamental de la museística.

En este sentido, la historiografía educativa española en su interés por las formas y modos de "*construir historia educativa*", que incorporen nuevas herramientas de análisis y abran temáticas de estudios novedosos y poco analizados hasta el momento, resalta la investigación etnográfica. En ella, la "*etnohistoria de la escuela*" adquiere una dimensión especial para analizar lo que Ramón López Martín (2001: 33) denomina la "*escuela por dentro*". En este análisis el hecho educativo, además de formar parte activa del contexto social en el que actúa, se analiza y explica como un subsistema con autonomía propia que no responde únicamente a factores externos de la escuela, sino que por el contrario se configura como un espacio social con una cultura e idiosincrasia propias. En todo caso, constituye una manera más de enriquecer nuestros conocimientos, una fuente de datos donde valorar y contrastar la investigación histórica.

Desde estos planteamientos hemos intentado aproximarnos al estudio de la cultura empírica de la escuela, concretamente del modelo escolástico franquista analizando uno de sus registros etnográficos menos estudiados: la publicación periódica de sus revistas escolares³. Esta historia material de la enseñanza basada en los restos etnográficos de la prensa educativa es reflejo del interés desplegado por las instituciones en enaltecer el nuevo sistema educativo dirigido a la clase obrera, así como por sus protagonistas, alumnado y profesorado, que emplearon las revistas como medio para reivindicar o denunciar de manera soterrada más libertades o, en otros casos, para mostrar la grandeza y conformidad con el sistema implantado: una ideología totalitaria militarista, teocrática y sexista. Su análisis y estudio nos ha permitido acercarnos al mundo educativo del alumnado y del personal laboral, profundizando en sus prácticas educativas, expectativas, aspiraciones, reivindicaciones, vivencias, etc. A la vez nos han aportado nuevos aspectos para la investigación e interpretación hermenéutica, mostrando una visión más personal y humana de lo que significaron en la historiografía educativa del franquismo y del mundo obrero las instituciones laborales.

Nuestro estudio pretende analizar de manera crítica y reflexiva el significado que adquirieron como instrumento de transmisión e inculcación ideológica del Nuevo Estado franquista las revistas escolares publicadas en las décadas de los cincuenta y sesenta. Para ello, nos detendremos en las revistas publicadas por una de las instituciones educativas menos analizadas del franquismo, las Universidades Laborales. El objetivo principal que nos proponemos acometer en esta breve aportación es la de efectuar una primera aproximación al estudio de las potencialidades que las revistas escolares presentan como material de estudio e investigación en la "*Nueva*

³ Otras fuentes etnohistóricas dentro de los textos y escrituras son las escrituras ordinarias (cuadernos del docente, trabajos de los alumnos-as), los materiales didácticos impresos (libros de texto, manuales, guías académicas, programaciones didácticas), papeles de archivos escolares, documentación administrativa y personal, prensa educativa, egodocumentos (cartas, memorias, diarios), etc.

Museología". Además de evocar y reconstruir la cultura escolar de dicha institución educativa erigida para el mundo obrero a partir de la década de los cincuenta.

Ciertamente en este proceso de reconstrucción de la cultura escolar, el valor de las revistas radica en que son, junto a otros recursos, un valioso material de estudio e investigación para descifrar desde otro prisma de estudio lo que los autores belgas Marc Depaepe y Frank Simon (1995: 11) denominaron las claves de esa "*caja negra*" que es el aula y, por ende, la escuela. Una fuente documental que constituye un testimonio privilegiado para conocer y analizar la cultura escolar y lo que acontecía en ella mediante la visión, en la mayoría de los casos de los actores de la escuela: alumnado y profesorado que daban testimonio del quehacer educativo (celebraciones escolares, religiosas, actividades de conmemoración, opiniones, etc.)

Desde este nuevo marco museológico su estudio implica profundizar y redescubrir nuevos elementos de análisis que posibiliten, en definitiva, la búsqueda de nuevas formas de entender y de hacer historia desde una dimensión holística, liberadora y crítica. Como señala Antonio Viñao Frago (2003: 106) los retos de los historiadores en esta ardua tarea deben partir del propio compromiso como historiadores con su presente y proyección futura. Es decir:

"Afirmar y mostrar su papel potencial en el estudio y comprensión de la educación y de los problemas y cuestiones contemporáneas. (...) debe, en este sentido, arrojar luz sobre el presente, ayudar a entenderlo y a situarse en el mismo. (...) descubrir y mostrar la presencia del pasado en los debates, cuestiones y problemas educativos de su tiempo; es decir, no sólo hacer la genealogía del presente, sino también desvelar los usos incorrectos del pasado, y sobre todo las apropiaciones, mitificaciones y manipulaciones del mismo".

El hallazgo de esta nueva dimensión ha sido reafirmado tras el énfasis del análisis hermenéutico a través de la interpretación de los lenguajes en los que no sólo se analizan las palabras, sino también el conjunto icnográfico que suele acompañar a las revistas escolares. Lo que implica la reconstrucción de la historia que se proyecta en el presente e incluso da forma a las expectativas del futuro (Ricoeur, 2003: 23). En tal sentido, el museo pedagógico pasa a ser no sólo el espacio donde salvaguardar y coleccionar el patrimonio educativo, sino el lugar idóneo para reconstruir la nueva historia de la educación bajo una dimensión didáctica e investigadora que vaya más allá de lo puramente estético y ornamental. Su cometido no se reduce a salvaguardar, mostrar e ilustrar los objetos museables, sino que además pretende dotar de comprensibilidad a los diferentes mensajes y significados educativos, culturales e ideológicos de cada uno de ellos. Esta tarea proyectada en la nueva historiografía y, por ende, en la nueva museología supone la búsqueda de un nuevo sentido que dimensione el conocimiento de nuestra historia educativa, dotándola de una diversidad en cuanto a interpretaciones y significados posibles. Significa nuevos retos que contemplen las prácticas de temáticas innovadoras que respondan a

enfoques etnográficos y microhistóricos⁴. Un replanteamiento que no se reduce a una simple actualización museística de carácter técnico o metodológico, sino que supone una concepción del museo radicalmente diferente a la que se ha ido desarrollando hasta hace unos años, orientada al coleccionismo y conservación de materiales museables. Como nos indica Hernández Hernández (2006: 169-170) se trata de concebir la "Nueva Museología" como:

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

Marco social, económico y educativo

El contexto socio-económico en el que surgen las Universidades Laborales se caracterizó por el aislamiento y la fuerte protección de la Industria Nacional que se materializa con la Ley de Protección y Fomento de la Industria Nacional de 1939 y la creación en 1941 del Instituto Nacional de Industria. El auge del sector industrial en detrimento de la agricultura, supuso la necesidad de potenciar las enseñanzas profesionales concentrando todos los esfuerzos en la capacitación de tareas industriales aún no muy complejas pero necesarias para la incipiente industria española. Consecuentemente, se aprueba la Ley de 16 de julio de 1949 y, con ella, la creación de una red de Institutos Laborales, que luego pasaron a denominarse Institutos Técnicos, en los que se ofertaban el bachillerato laboral y sus tres modalidades: marítimo pesquero, industrial o agrícola. No obstante, a pesar de los esfuerzos estatales por potenciar las enseñanzas profesionales y, con ello, la capacitación industrial de la población trabajadora, se seguía careciendo de las habilidades necesarias para dar respuesta a las necesidades de la incipiente industria. En este marco socio-económico, con ciertos retrasos y notables deficiencias formativas, surge en 1955 el sistema de Universidades Laborales, creadas por el Ministerio de Trabajo, en colaboración con las Mutualidades Laborales. Su configuración cobra realidad a partir de 1955 con la inauguración de la primera Universidad Laboral, situada en Gijón, y que se convertiría en el principal baluarte del modelo educativo del Mutualismo Laboral. Su grandiosidad arquitectónica y su amplia oferta educativa convirtieron a estos centros en las "universidades" de la clase trabajadora. Un "*instrumento esencial de nuestra más decisiva acción revolucionaria*" creándose en total veintinueve centros por toda la geografía española.

El proceso fundacional de las nuevas instituciones fue muy parecido en todas ellas, caracterizándose por la confrontación entre los que apoyaban su

⁴ Desde hace varios años diversos autores llevan estudiando y analizando las dimensiones conceptuales de la cultura escolar. Entre otros, destacamos a: JULIA, D. (1995). "La culture escolar comme objet historique", en NOVOA, A. y Otros, *The colonial experience in education*. Gent. Paedagogica Historica. Supl. Series, 1. VIÑAO FRAGO, A. (1998). "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", en ALMUNIA, C. y Otros. *Culturas y civilizaciones*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. ESCOLANO BENITO, A. "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación (Madrid), Extraordinario (2000)*, p. 201-218.

creación, Iglesia y Falange, y los que se resistían pues consideraban que su creación era un despilfarro innecesario especialmente por ir dirigidas a la clase obrera. Esto provocó que a lo largo de su configuración y desarrollo hubiera una parte del régimen franquista recelosa y contraria al impulso promovido por el entonces Ministro de Trabajo y líder de Falange, José Antonio Girón de Velasco. No obstante, a pesar de las críticas de unos y otros, las Universidades Laborales fueron de gran transcendencia en un momento de triunfalismo del Nuevo Estado, cargadas de una enorme fuerza ideológica impregnada por Girón de Velasco quien temeroso que hubiera más reyertas y confrontaciones sociales pretendía "*reconducir*" a la clase social obrera hacia lo que denominaba "*la justicia social falangista*", inspirándose en los principios del nacionalcatolicismo. La idea de que la clase trabajadora arrastraba un exacerbado "*odio de clases*" y "*resentimiento*" hacia los vencedores venía promovida por el psiquiatra y militar Antonio Vallejo Nájera que tuvo carta blanca para realizar sus investigaciones científicas acerca de la "*inferioridad mental y maldad*" de la clase obrera. Sus trabajos pseudocientíficos suministraron al régimen franquista los argumentos necesarios sobre la naturaleza infrahumana del republicano, procedentes muchos de ellos de las clases menos pudientes, confirmando con sus investigaciones el carácter débil, inferior, inmoral y resentido históricamente de las clases trabajadoras, tal como se percibe en algunos fragmentos del libro "*Eugenesia de la hispanidad y regeneración de la raza*, publicado en 1940, en el que se relaciona el marxismo con la "*inferioridad mental*", criminalizándose el carácter perverso, degenerativo y resentido del "*rojo*".

"Los marxistas aspiran al comunismo y a la igualdad de clases a causa de su inferioridad, de la que seguramente tienen conciencia, y por ello se consideran incapaces de prosperar mediante el trabajo y el esfuerzo personal. Si se quiere la igualdad de clases no es por el afán de superarse, sino que descendan a su nivel aquellos que poseen un puesto social destacado, adquirido o heredado".

Consecuentemente, y con el objetivo de modelar y reeducar a la clase obrera, la principal función de estos centros educativos se centró en su dimensión política, humana y alienadora en las que se resaltaba la vertiente espiritual, política, técnica y profesional de las nuevas promociones de trabajadores de las Universidades Laborales, tal como se refleja en las distintas publicaciones escolares. La principal finalidad era formar hombres "*aptos*" para la "*convivencia social y política*". Es decir:

"(...) formar profesionales, pero -antes y por encima de todo- pretenden forjar hombres aptos para la convivencia social y política en los moldes del nuevo horizonte de la vida española"⁵.

Tras la Guerra Civil española el discurso educativo tuvo como principal finalidad el adoctrinamiento y la legitimación del Nuevo Estado impuesto por el régimen franquista, acompañado de una atroz "*depuración*" y "*represión*" hacia los que se consideraban "*desafectos*" a la Patria. Los procesos

⁵ MINISTERIO DE TRABAJO (1967). Universidades Laborales. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, p. 1.

depurativos y el deseo de eliminar la visibilidad de la II República y de sus "vencidos" justificaron cualquier práctica de exterminio y manipulación con el deseo de dismantelar el aparato ideológico educativo y político de los partidos del Frente Popular y las organizaciones sindicales y nacionalistas (Fernández Soria y Agulló, 1997: 315-350). La represión se tradujo principalmente en una violencia física e ideológica por parte del Estado, la Iglesia y el Ejército. De este modo, como señala Calzado y Torres (1995: 151) la relevancia de la religión católica en todos los estamentos de la vida social, política y educativa no sólo supuso una contrapartida hecha a la Iglesia por su firme apoyo al Régimen, sino también una herramienta valiosa para la tutela y domesticación de la sociedad. La instauración de una educación nacional-católica basada en los valores cristianos de sumisión y resignación propiciaron la formación de una sociedad principalmente sumisa, domesticada y acrítica.

Las nuevas instituciones educativas de carácter profesional llevarían como insignia la construcción del "*Nuevo Hombre*"; un hombre "*apto*" social y políticamente para la nueva sociedad⁶. Para ello, se las dotó de un conjunto de instalaciones capaces de alojar en régimen de internado a miles de alumnos de la clase obrera procedentes de todos los rincones de la geografía española. Además, de contar con los medios necesarios para desarrollar sus facultades de forma integral, sobre todo de tipo profesional y técnico para el acceso directo al mundo laboral. De este modo, los alumnos no tenían necesidad de salir fuera de este complejo educativo ya que disponían de todo lo necesario a nivel educativo y personal para la vida cotidiana. Su puesta en marcha se llevó a cabo en la España autárquica de la década de los cincuenta bajo un contexto socio-laboral desalentador – obreros no cualificados, cinco millones de analfabetos, escasa preparación en el ámbito industrial, etc.– con la finalidad de impulsar formativa y laboralmente a la clase trabajadora y reducir los índices de pobreza y analfabetismo e impulsar la exigua industria con la que contaba el país. Asimismo, se pretendía que estos centros contaran con un importante aparato ideológico y adoctrinador que canalizara los nuevos valores patrios dirigidos a la clase obrera. Su cometido fue, por lo tanto, laboral e ideológico. Se trataba de cualificar profesionalmente a los hijos de los trabajadores y a éstos para el desempeño de tareas productivas en sus puestos de trabajo, así como de adoctrinar ideológicamente a la clase obrera en los principios del Movimiento Nacional en aras de acallar cualquier posible reivindicación política o social ante los graves problemas y reivindicaciones sociales por las paupérrimas condiciones laborales de los obreros y la falta de libertades e inclusión social.

Las Revistas escolares de las Universidades Laborales

Como fuente documental las revistas escolares cumplen la función de aproximarnos a la cultura escolar empírica de las Universidades Laborales, a

⁶ El deseo de implantar una Formación Profesional de prestigio en España a través de la creación de este tipo de instituciones vino promovido por su implantación en otros países europeos. Así, por ejemplo, por aquellos años Francia contaba con 350.000 escolares estudiando formación profesional, Italia con 250.000, Bélgica con 200.000, frente a España que sólo contaba con 60.000 estudiantes. Cfr. JATO SEIJAS, E. (2004). La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias. Barcelona: Estel, p. 38.

través de la experiencia vivida por la comunidad educativa, contribuyendo a la reconstrucción y recuperación del pasado educativo. Se convierten, por lo tanto, en una herramienta valiosa de estudio e investigación para comprender de manera más pormenorizada nuestra historia socio-educativa⁷. Su valor queda patente cuando realizamos una mirada a nuestro pasado más reciente y corroboramos que a lo largo de la historia educativa las revistas escolares han tenido un protagonismo relevante, empleándose no sólo como recurso didáctico al servicio de la comunidad educativa sino también como material informativo y propagandístico para la sociedad. En ellas se muestran los trazos ideológicos, sociales y económicos que han ido marcando el devenir de la historia educativa, mostrando en grandes pinceladas la cultura de la escuela y su política educativa. De tal modo que su recuperación, catalogación y ubicación en un mismo espacio físico, e inclusive virtual, junto a otros vestigios educativos y didácticos, permitirían acercarnos a la experiencia vivida por la comunidad educativa, mostrándonos en primera persona sus inquietudes, expectativas, reivindicaciones, etc. Como señala Emilio Lledó (1992: 44):

“(...) obran el prodigio de rescatar el tiempo de su irremediable fluir, de su inmersión en el pasado y mantenerlo vivo, convertido incluso en futuro porque bajo la forma de la escritura todo tiempo es ya futuro, a la espera de un posible lector”.

Para Juan Manuel Fernández Soria (2006: 54) el Museo Pedagógico debe ser un lugar o un espacio donde rescatar la memoria, y cuya principal función sea custodiar, conservar, interpretar y difundir los valores, ideas e ideología de una sociedad que se transmiten a través de la educación⁸, conectando el pasado con el presente y el futuro. En definitiva, un espacio donde proyectarse e interpretar, es decir, una especie de “laboratorio histórico-educativo”⁹, donde investigar y analizar la memoria con el compromiso de convertirla en presente activo y futuro deseable. Por lo tanto, no se reduce en evocar los hechos pasados y conservar los bienes culturales, tangibles e intangibles, en un determinado espacio físico o virtual, sino en establecer un compromiso y una responsabilidad moral con el pasado que no se limite a recordar, sino que se ocupe principalmente en orientar la memoria para concienciar a la ciudadanía de su pasado y evitar que se repitan las mismas barbaries, como fue el periodo de la dictadura

⁷ El profesor Julio Ruíz Berrio determina cinco grandes secciones que engloban: 1) Aula-museo, 2) Museo histórico-escolar, 3) Museo de Historia de la Educación, 4) Museo Pedagógico, que combina exposiciones de carácter pedagógico con actividades sistemáticas de documentación e investigación pedagógica, y 5) Museo-laboratorio de Historia de la Educación. Cfr. RUIZ BERRIO, Julio (1995). “Museos, exposiciones y escuelas”, en: *El Hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo*. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos. Madrid: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, p. 5-14.

⁸ Definición aportada por: Teresa González Pérez en su artículo “Los Museos Pedagógicos. Museos vivos de educación”, *Día Digital*, 31 de agosto de 2000.

⁹ En esta línea destacan el “*Museo/Laboratorio de Historia de la Educación*” (Madrid) dirigido por el profesor Julio Ruíz Berrio; el “*Centro Internacional de Cultura Escolar*” (CEINCE) dirigido por el profesor Agustín Escolano en Berlanga de Duero (Soria) y promovido por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez; el “*Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela*” (Polanco, Cantabria) dirigido por Juan González Ruíz; y el “*Centro de Documentación Histórica de la Escuela*” (Albacete). Así como el *Museo Escolar* de Valladolid; el *Museo Pedagógico* de Huesca; el *Instituto Nacional de la Educación* de Barcelona; el *Museo Pedagógico* de Bilbao o las *Escuelas de Antaño* de Palencia.

franquista en España. Una etapa de nuestra historia reciente que a pesar de los años transcurridos aún sigue "*olvidada*" como si existiera una especie de valladar que no permita conocer, analizar y valorar aquellos años de represión. Por el contrario, se tergiversa el pasado y se niega el derecho al saber. Se priva del conocimiento que permite reconstruir y hacer la historia y, con ello, poder forjar nuestro propio criterio moral.

Las consecuencias de este "*silencio*" las estamos viviendo a través de la trivialización e indiferencia social por conocer nuestra historia reciente, a pesar de que como indica Collingwood (1952: 12) "(...) *la materia de conocimiento de la historia no es el pasado como tal, sino aquel pasado del que nos ha quedado alguna prueba de evidencia*". Una parte de nuestra historia las hallamos en las revistas juveniles donde se evidencian elementos de análisis que permiten realizar una interpretación de la cultura escolar del periodo analizado. Su edición solía realizar en los propios talleres tipográficos de cada centro educativo, reflejando en sus páginas una intensa vida universitaria caracterizada por el ritmo constante de actividades, visitas y cursos de formación en los que participaban docentes, educadores, alumnado y personal administrativo.

Cada una de las revistas publicada en cada centro se hacía eco de lo que acontecía a nivel cultural, religioso y formativo, así como de las funciones docentes, las tareas de formación humana y técnica, los cursillos de difusión cultural y capacitación profesional ofertados en los centros. Para la elaboración y edición de las revistas se contaba con la colaboración de los propios estudiantes y docentes como de personal externo a las Universidades Laborales (empresarios, trabajadores, políticos, antiguos alumnos, etc.) seleccionados previamente por el Comité de Redacción y con el Visto Bueno del Rector de la institución. Los contenidos se estructuraban en diversas secciones: "*editorial*", "*semblanzas del profesorado*", "*vida universitaria*", "*consultorios*", "*cuadro de honor y premios*", "*buzón del director*", "*entrevistas*", "*enfoque ese ángulo*", "*tribuna libre*", "*extensión cultural*", "*visitas ilustres*" y una sección dedicada a las colaboraciones de alumnos de los distintos cursos académicos y otra de colaboradores procedentes de diversos organismos e instituciones del régimen franquista – Ministerio de Trabajo, Sección Femenina, Instituto Nacional de Previsión, Frente de Juventudes, etc. – y personajes claves de Falange.

En un primer momento, las revistas escolares se caracterizaron por su fuerte proselitismo y exaltación de los valores patrios que fueron bajando en intensidad a medida que pasaron los años. Con la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970 y la restauración de la democracia, los contenidos ideológicos empiezan a ir vinculados con otras temáticas relacionadas con los avances de la ciencia, la tecnología y la incorporación de la mujer al mundo del trabajo.

El contenido ideológico de las revistas escolares

Uno de los mecanismos más eficaces para la inculcación ideológica y la defensa de los nuevos valores fue el impulso de las revistas escolares. Su principal finalidad sería servir de propaganda y de control de la obra socio-educativa desarrollada por el régimen franquista, aunque desde las

instancias políticas se afirmaba que su creación era simplemente didáctica con objeto de propiciar al alumnado una herramienta para "ejercitar la técnica de la propaganda escrita en el aprendizaje de su redacción, confección e impresión"¹⁰. Sin embargo, al analizar el contenido de las revistas publicadas en las distintas instituciones se comprueba que estas supuestas funciones puramente didácticas derivaron hacia fines propagandísticos y manipuladores del régimen dictatorial con una intencionalidad marcadamente ideológica y adoctrinadora. Sus reportajes, crónicas, entrevistas o semblanzas de apariencia informativa y "de opinión", estuvieron cargadas de intencionalidad, con una información tamizada desde la visión mediatizada de los pseudo-informadores que transmitían los principios ideológicos franquistas bajo un lenguaje grandilocuente y despreciativo al mismo tiempo, incluso con tintes dramáticos y novelados sobre la España de los "rojos", "liberales", "marxistas", "republicanos", etc. Un instrumento imprescindible al servicio de la construcción del Nuevo Estado y de la nueva sociedad basado en la exclusión y la división de "unos" hacia "otros". En palabras de Torres Fabra (1995: 127) se pretendía diseñar:

"(...) un 'concepto de derrota' definido como la inevitabilidad de todos los males que cayeron sobre los vencidos a los que éstos se entregaban sin remisión ni esperanza alguna, puesto que asistían impotentes a la desmembración de las formas organizativas imperantes hasta entonces. A lo que más podía aspirar un vencido y sus familiares era a pasar desapercibido y esperar ser molestado lo menos posible".

Esta nueva forma de espacio propagandístico del régimen con la clase obrera se reforzó a través de los testimonios e ilustraciones sobre las nuevas instituciones y su labor educadora. Sus protagonistas –profesorado y alumnado–, las magníficas instalaciones deportivas y culturales –gimnasio, piscina, teatro, sala de proyección, biblioteca–; las actividades y actos académicos, religiosos, culturales, deportivos y formativos, eran estampados en las páginas de las revistas juveniles publicadas en las propias instituciones laborales con el deseo de mostrar la labor de "justicia social" realizada por el régimen franquista al mundo obrero. El profesorado solía a su vez participar en los diarios locales mediante la publicación de artículos de opinión de temas de actualidad, tales como la emigración, el analfabetismo o la agricultura e industria¹¹. Cada año se llevaban a cabo distintos actos, conferencias, exposiciones y concursos que permitían destacar la labor que en materia socio-educativa estaba realizando el régimen franquista y mostrar su proyección política, cultural y educativa a través de las distintas revistas. De esta manera, se contribuía a hacer frente al reto del "Nuevo Hombre", de las nuevas generaciones de trabajadores, formados a partir de su paso por las Universidades Laborales, y de sus notables resultados no sólo para la economía del país, sino también para lo

¹⁰ Ejemplo de esta iniciativa fueron, entre otras, las publicaciones periódicas de las revistas: "La Torre" (Universidad Laboral de Gijón), "Horizontes" (Universidad Laboral de Sevilla), "Spira" (Universidad Laboral de Córdoba) y "Veleta" (Universidad Laboral de Zaragoza).

¹¹ Cfr. Revista "Spira" de la Universidad Laboral de Córdoba "Onésimo Redondo", Número II, mayo de 1961, p. 8.

que la dictadura denominaba "*convivencia política*" y "*formación humana*". Un proyecto ambicioso que iba más allá de convertirse en un simple:

"(...) centro de estudio y de trabajo, quiere ser más que un pensionado, quiere ser más que un grupo de profesores inteligentes y de alumnos bien dotados, quieren ser más que una escuela de deportes y un centro de formación religioso. Quiere formar al *Hombre Nuevo*, el que debe enfrentarse con los problemas sociales"¹².

Las revistas propagaron las ideas, valores y creencias propias del Nacional-catolicismo por la población escolar. Aunque una parte importante de estos adolescentes y adultos que cursaban estudios en las Universidades Laborales no asumieran dichos valores e ideología. Así se refleja en el deseo de mantener vivo el recuerdo del resultado de la Guerra Civil, que a pesar de haber pasado veintidós años desde su finalización, todavía seguía siendo uno de los principales objetivos en las revistas juveniles, descalificando y mostrando la repulsa hacia los "*otros*", los vencidos, los que habían gobernado democráticamente España hasta el alzamiento militar. Puede citarse, por ejemplo, las palabras del entonces ministro de Trabajo Sanz Orrio, en 1961, en su visita a la Universidad Laboral de Gijón, y que fueron publicadas en la revista "*La Torre*" de dicha universidad:

"Lo que hemos hecho nuestras generaciones con el sacrificio de la guerra y de la paz fue todo para vosotros... Estad, pues siempre vigilantes frente a las seducciones de las gentes llenas de rencor, de envidia, de rabia, de desesperación, que no supieron hacer nada, porque cuando gobernaban a España, nuestro país vivía miserablemente (...). A éstos decidles que si es que quieren que viváis como vuestros padres, pues eso es lo único que se conseguiría si triunfase sus siniestras maquinaciones..."¹³

Esta intencionalidad política del régimen franquista de inculcar en la clase obrera una serie de ideas, conceptos y sentimientos de "*unos*" (los "*vencedores*"), hacia los "*otros*" (los "*vencidos*"), recreándose en una España dividida entre "*buenos*" y "*malos*" en la que triunfa el Bien (bando nacional) sobre el Mal (bando republicano), estuvo muy presente hasta la década de mediados de los sesenta. Así lo expresaba, un joven alumno de la Universidad Alcalá de Henares, en la Revista UNI mostrando su repulsa y frustración ante tal situación:

"(...) nos sentimos '*olvidados*' fomentándonos el odio hacia los otros... Todo esto nos crea una psicosis general que nos hace escondernos en nosotros mismos y obsesionarnos en derribar todo lo existente. Somos jóvenes a los que se nos pone una pistola en la mano y se nos pincha constantemente"¹⁴

¹² Revista "Horizontes" de la Universidad Laboral de Sevilla "José Antonio Primo de Rivera", Número 9, 1960, p. 2.

¹³ Revista "La Torre" de la Universidad Laboral de Gijón "José A. Girón", Número 24, 2 de marzo de 1961, p. 1.

¹⁴ La revista UNI significó el órgano de expresión de la Hermandad Nacional de Antiguos Alumnos de Universidades Laborales desde 1969 a 1984. Era editada por la propia hermandad creada con objeto de

El carácter de estos centros aislados de la vida social y familiar mediante un sistema de internado hermético y cerrado el cual no les permitía aproximarse a su entorno familiar, exceptuando en contadas ocasiones como las fiestas navideñas, conllevaba la adquisición de nuevos hábitos de vida muy diferentes a los suyos. Lo que potenció que se fraguara lentamente una subcultura dentro de un contexto socio-educativo muy cerrado en el que se esperaba de ellos que constituyeran "*las nuevas generaciones de jóvenes trabajadores españoles. La mejor esperanza de la Patria*"¹⁵. El alejamiento y desarraigo familiar unido a la distancia de los centros con respecto a las ciudades supuso para muchos de los alumnos la exclusión social y educativa. Así lo refleja un estudiante de 19 años de edad de la Universidad Laboral de Alcalá de Henares (curso académico 1970/71), mostrando su rechazo al sistema de internado impuesto en el que los convertían en los "*hermanos pobres*" del resto de estudiantes:

"(...) la separación absoluta que hacen a los hijos de los obreros de la sociedad. Trataré de explicarme. Al reunirnos a todos los alumnos bajo un mismo techo, donde dormimos, comemos y estudiamos, además a todos procedentes de la misma clase social, dan lugar a que nos sintamos apartados, marginados u olvidados de los demás compañeros estudiantes. Siempre donde vayamos seremos los hermanos pobres"¹⁶.

Un aislamiento forzoso que producía en la mayoría de los alumnos sentimientos de ausencia y exclusión, tal como se evoca en las palabras de un antiguo alumno de las Universidades Laborales:

"Nos preguntábamos si, aislados en nuestra remota fortaleza, llegábamos a percibir cuanto ocurría en la España de aquellos años. Recuerdo que había compañeros, hijos de obreros de zonas industriales y con padres militantes clandestinamente en el Partido Comunista, muy concienciados políticamente (...)"¹⁷.

Siguiendo las directrices del psiquiatra y militar Vallejo Nájera era necesario aislar al "*rojo*" de su entorno familiar para recuperar los valores definidores de la Hispanidad basados en la disciplina militar y virtudes patriotas eliminados por los republicanos con la finalidad de "*salvar a la raza*", la Hispanidad, de la decadencia de la burguesía y las clases obreras. La "*raza*" era entendida como la adquisición cultural derivada del ambiente social y la "*hispanidad*" un sentimiento diferencial relacionado con la Nueva España y con el Movimiento Nacional. Por lo tanto, la clave de transmitir unos u otros valores estaría en función del entorno o ambiente. Así, los "*valores definidores de la Hispanidad*" eran la religiosidad, el patriotismo y la

agrupar las distintas asociaciones de antiguos alumnos constituidas en cada Universidad Laboral del país. Su funcionamiento se inicia en el año 1962 tras la aprobación de sus Estatutos refrendados por Orden del Ministerio de Trabajo de 21 de febrero de 1962. Cfr. Revista UNI de las Universidades Laborales, julio, Boletín Número 29, 1975, p. 2.

¹⁵ Revista UNI de las Universidades Laborales, 4 enero-marzo de 1969, Boletín Número 4, p. 1.

¹⁶ E.B.S. Siglas del alumno que nos mandó esta carta de la que hemos extraído solamente un fragmento, pero en la que se refleja, desde su visión personal, la conflictividad y el sentimiento de rechazo y desarraigo.

¹⁷ Josep Sánchez Cervelló, ex-alumno de las Universidades Laborales de Cheste, Gijón y Tarragona.

responsabilidad moral –lo que Vallejo Nájera denominó "*complejos afectivos idóneos*"– y, por el contrario, los *valores destructivos de la Hispanidad*" eran el resentimiento, el rencor, la envidia, la ambición y la venganza ("*complejos afectivos erróneos*" y destructivos de la Patria). Por lo que para construir la Nueva España y detener la "*decadencia racial*" del país era necesario la puesta en marcha de dos objetivos: primero, modificar el ambiente o entorno familiar de la clase obrera o clases bajas; y segundo, recuperar mediante la educación los valores definidores de la Hispanidad. Ambos objetivos se llevaron a cabo en las instituciones laborales a través del aislamiento del entorno familiar del alumno y la inculcación de nuevos valores e ideología nacional-catolicista. De todo ello, se hacían eco las revistas juveniles mediante la exaltación del universo ideológico y propagandístico del régimen y los principios del nacionalcatolicismo. Sus contenidos exaltaban continuamente al Nuevo Estado, las grandezas de la patria y sus hazañas contadas de manera sesgada, predominando valores como el patriotismo, el sentido religioso de la vida y todo aquello que no pusiera en peligro el orden establecido. Se trataba de formar una juventud obrera no reivindicativa política ni laboralmente evitando así posibles reyertas y reivindicaciones sociales. Así queda reflejado en las revistas en donde se obvia el concepto de clase con objeto de alienar a la clase obrera transformando su conciencia hasta hacerla contradictoria con la propia identidad de los suyos¹⁸.

Desde los primeros años se contó con una amplia participación del profesorado de los Departamentos de Religión y de Formación Política¹⁹ encargados de inculcar la nueva doctrina ideológica franquista a la clase trabajadora. Lo que desde las instancias del régimen denominaban: "*forjar hombres para la convivencia social y política en los moldes del nuevo horizonte de la vida española*". Para otros, como denuncia un antiguo alumno de las Universidades Laborales, se trataba más bien de "(...) *entender, desde la susodicha aplicación interesada de los principios doctrinales que se nos inculcaban, que la clave de la vida era la adaptación al medio*" (Narbaiza, 1999: 116). Una "*adaptación*" que implicaba la prohibición y persecución de cualquier actitud o actividad que el régimen dictatorial percibiera como hostil.

De manera gradual las enseñanzas profesionales pasaron a ser el mecanismo educativo dirigido exclusivamente al proletariado, definidas por el régimen como "*el más serio intento de promoción social, realizado a través de la historia española*"²⁰. Sin embargo, a pesar del supuesto enaltecimiento y dignificación que se pretendía dar a los oficios industriales, el arraigado desprecio social que existía hacia los mismos dificultó que se rompieran las antiguas barreras sociales entre la pretendida juventud intelectual, los "*señoritos*", y la juventud obrera, los del "*mono azul*" (Tezanos Tortajada: 1975, 34). Una diferencia socio-económica que se

¹⁸ Definición de alienación extraída del Diccionario de la Lengua Española (RAE), Vigésima Segunda Edición, 2001.

¹⁹ Inclusive en las mejores condiciones laborales y económicas que los docentes de estos departamentos percibían en relación con el resto de sus homólogos en los demás centros del país. Cfr. A.G.A. (Sección Educación): "Informe sobre Universidades Laborales emitido por el Ministerio de Educación Nacional". *Universidades Laborales*. Legajo 19154.

²⁰ Revista UNI de las Universidades Laborales, 4 enero-marzo de 1969, Boletín Número 4, p. 5.

convertiría en el marco para justificar cualquier actitud discriminadora. El Estado, por su parte, realizaba una interpretación "*sui generis*" de que la educación por sí sola era un agente efectivo de movilidad social, por lo que el medio más eficaz para la: "(...) *promoción social del mundo del trabajo*" era a través de las enseñanzas profesionales. Se trataba de convertir el trabajo y la obediencia en las fuentes esenciales de derechos que beneficiaran a la clase obrera. Se les inculcaba la idea de que a partir del trabajo se lograba el bienestar, la justicia y la promoción social hacia otros estratos de mayor rango y, en última instancia, la grandeza de la Patria; una Patria que había sido devastada por el régimen anterior. Las distintas revistas escolares hacían alusión a ese futuro trabajador responsable y ejemplar para la Nueva España, formado en las Universidades Laborales y que: "(...) *habían entendido el pasado de la Patria y de los trabajadores, y los obstáculos de vuestra deslealtad*"²¹.

Basado en un modelo interclasista se pretendía homogeneizar a la sociedad bajo una misma denominación e identidad opuesta a la disgregación provocada por los ideales democráticos eliminándose los derechos y libertades. Junto a otros mecanismos propagandísticos las revistas potenciarían esa conciencia nacional de ciudadanía unida al régimen político franquista, usurpadora de libertades y que hacía suya su identidad: ser español suponía ser católico y franquista, pilares del régimen político y en la que cualquier atisbo de oposición reivindicativa era identificada como "*anti-española*". Los regímenes democráticos eran definidos como perversos pues: "*favorecían el resentimiento y promocionaba a los fracasados sociales con políticas públicas, a diferencia de lo que sucede con los regímenes aristocráticos, donde sólo triunfan los mejores*". El entonces Ministro de Trabajo Sanz Orrio, en 1961, expresaba este sentimiento de rechazo hacia la identidad obrera en la Revista "*La Torre*" de la Universidad Laboral de Gijón. Con un lenguaje grandilocuente se advierte al alumnado las trágicas y devastadoras consecuencias del regreso de un gobierno democrático y republicano, y la encomiable labor del franquismo logrando usurpar a los "*enemigos*", a los "*rojos*" –personas llenas de rencor, envidia, rabia y desesperación– el gobierno y salvando con el sacrificio de la guerra a las nuevas generaciones.

"Lo que hemos hecho nuestras generaciones con el sacrificio de la guerra y de la paz fue todo para vosotros... Estad, pues, vigilantes frente a las seducciones de las gentes llenas de rencor, de envidia, de rabia, de desesperación, que no supieron hacer nada, porque, cuando gobernaban a España, nuestro país vivía miserablemente, confuso, abandonado, despreciado por las demás naciones avanzadas y civilizadas. A éstos decidles que si es que quieren que viváis como vuestros padres, pues eso es lo único que se conseguiría si triunfasen sus siniestras maquinaciones"²².

²¹ Revista "Spira" de la Universidad Laboral de Córdoba "Onésimo Redondo", Número V, junio de 1962, p. 15.

²² Revista "La Torre" de la Universidad Laboral de Gijón "José A. Girón", Número 25, 5 de abril de 1961, p. 1

No obstante, a pesar del deseo de inculcar al alumnado obrero este sentimiento de rechazo hacia lo que había supuesto para muchos de ellos su entorno familiar, los acontecimientos que por aquellos años se fueron produciendo dentro y fuera de las instituciones empujaron al debilitamiento de la culminación de ese "Nuevo Hombre" franquista y apolítico. A esto se añadió la progresiva desideologización de los propios gestores de los centros laborales, la expansión de los tipos de enseñanzas y la llegada de un profesorado joven y seglar con nuevas expectativas y cauces de participación. No cabe duda que el sistema educativo de Universidades Laborales fue concebido como un mecanismo de promoción escolar para la clase obrera, pero también como un medio efectivo para adoctrinarla. La clara división ideológica del franquismo, a la que se hacía referencia en las primeras páginas del artículo, con dos vertientes bien diferenciadas, una de ellas vinculada a las posiciones del Movimiento Nacional y la otra directamente relacionada con el pensamiento católico representado por el Opus Dei, haría mella en el propio sistema educativo al que afectaría de sobremanera. Esta situación se materializaría más tarde con la supresión definitiva de su dependencia del sistema de Universidades Laborales y del Ministerio de Trabajo, y su inclusión bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Ciencia, siendo rebautizadas con la denominación de Centros de Enseñanzas Integradas.

Bibliografía

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. (2005). Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edad Contemporánea. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

CALZADO, A. Y TORRES, R.C. (1995). Un silenci extens. El franquisme a la Ribera Baixa (1939-1962). València: Diputació de València. Centre d'Estudis d'Història Local.

COLLINGWOOD, R.G. (1952). Ideas de la historia. México: FCE.

DEPAEPE, M.; SIMON, F. "Is there any place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A plea for the History of Everyday Educational Reality and Outside Schools". *Paedagogica Historica*, XXX-I (1995), p. 9-16.

ESCOLANO BENITO, A (2007). "El sujeto en el nuevo paradigma historiográfico de la cultura de la escuela". En: GÓMEZ FERNÁNDEZ, J.; ESPIGADO TOCINO, G.; BEAS MIRANDA, M. (Eds), *La Escuela y sus escenarios*. Sanlúcar de Barrameda: Ayuntamiento de El Puerto de Santa María-Serie Encuentro de Primavera en El Puerto de Santa María, p. 133-150.

_____ Y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a (Coord.) (2002). La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant Lo Blanch.

_____. "Las culturas escolares del Siglo XX. Encuentros y desencuentros". Revista de Educación (Madrid), Extraordinario (2000), p. 201-218.

_____. (1997a). "La historiografía educativa. Tendencias actuales". En: DE GABRIEL, N.; VIÑAO FRAGO, A. (Eds.). La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales. Barcelona: Ronsel, p. 51-84.

_____. (1997b). "La memoria de la escuela", Vela Mayor, VI, II, p. 7.
FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (2006). "Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la historia de la educación". Revista Sarmiento Anuario Galego de Historia da Educación, Número 10 (2006), p. 25-58.

_____. Y AGULLÓ DÍAZ, M^a C. "La depuración franquista del magisterio primario". Revista interuniversitaria de Historia de la Educación, Número 16 (1997), p. 315-350.

FERRAZ LORENZO, M. (Coord.) (2005). Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas. Madrid: Biblioteca Nueva.
GÓMEZ GARCÍA, M. N. (2003). "Acerca del concepto de Museo Pedagógico: algunos interrogantes", en: Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, p. 805-817.

GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2000). "Los Museos Pedagógicos. Museos vivos de educación", *Día Digital*, 31 de agosto de 2000.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2006). Planteamientos teóricos de la museología. Gijón: Trea.

JATO SEIJAS, E. (2004). La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias. Barcelona: Estel.

JUAN BORROY, VÍCTOR M. (2008) (Ed.). Museos Pedagógicos. La memoria recuperada. Aragón: Museo Pedagógico de Aragón.

JULIA, D. (1995). "La culture scolaire comme objet historique". En NOVOA, A. (Et. Al.): *The colonial experience in education*, Gent, Paedagogica Historica, Supl. Series, 1.

LACOMBA, J.A. (1993). "Desde los inicios de la Industrialización al Plan de Estabilización de 1959". En: MARTÍN RODRÍGUEZ, M. (Dir.), *Estructura económica de Andalucía*. Madrid, p. 61-78.

LACRUZ ALCOCER, M. (1997). Entre surcos y pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco. Madrid: Endymion.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2001). La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX. Valencia: Universitat de Valencia.

MARAVALL, J.M. (1970). El desarrollo económico y la clase obrera. Barcelona: Ariel.

MAYORDOMO, A. (1999) (Coord.). Estudios sobre la política educativa durante el franquismo. Valencia: Universitat de Valencia.

MINISTERIO DE TRABAJO (1967). Universidades Laborales. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo.

NARBAIZA, J. (1999). El día en que volvimos a la Universidad Laboral. Madrid: Libros de la Memoria. Revistas de las Universidades Laborales: Spira, La Torre, Horizontes, UNI, Veleta.

RICOEUR, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. Madrid: Trotta.

RUIZ BERRIO, J. (1995). "Museos, exposiciones y escuelas". En: El Hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Catálogo sobre la Exposición de material escolar y textos didácticos. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, Madrid, p. 5-14.

_____ (2006). "Historia y museología de la educación", Revista interuniversitaria de Historia de la Educación, Número 25 (2006), p. 271-290.

SACCHETTO, P. (1986). El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje. Barcelona: Gedisa.

TEZANOS TORJADA, F. (1975). Estructura de clases en la España actual. Madrid: Edicusa.

TORRES FABRA, R.C. (1995). "La imposición de las formas franquistas en el imaginario colectivo. Una reflexión desde la Ribera Baixa", en Comunicaciones presentadas al II Encuentro de Investigadores del Franquismo (Alicante, 1-13 de mayo de 1995), Alicante, Instituto de Cultura "Juan Gil-Albert", Tomo II, p. 127.

VIÑAO FRAGO, A. (2003). "La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias, Etnohistoria de la Escuela, XII Coloquio de Historia de la Educación. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, p. 1063-1074.

_____. "La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España". Revista Mexicana de Investigación Educativa, Número 15 (2002), p. 223-256.

_____ (1998). "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes". En ALMUNIA, C. (Et Al.), Culturas y civilizaciones. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, p. 168-170.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON LOS PLANTEAMIENTOS DE COMIENZOS DEL SIGLO XX

Natividad Araque Hontangas

Resumen

Este artículo intenta poner de relieve que la didáctica de las ciencias en la enseñanza primaria, a partir de la entrada en vigor de la LOGSE y hasta nuestros días, guarda una estrecha relación con los planteamientos pedagógicos de varios profesores de Escuelas Normales, en su mayoría, vinculados a la Institución Libre de Enseñanza a comienzos del siglo XX. El método de enseñanza que se desarrolla en este artículo engloba tres modelos, que Aurelio Usón Jaeger califica como: activa, paidocéntrica y vitalista. La enseñanza activa, caracterizada por una metodología que se basa en la participación eficaz y en el desarrollo constante del alumno, con la cual éstos aprenden a medida que van haciendo, siendo especialmente importante la observación de los seres y procesos naturales "invivo", y la experimentación mediante la realización de diversas y sencillas experiencias. La enseñanza paidocéntrica, en la que los contenidos científicos están más en sintonía con los intereses del niño, su capacidad intelectual y su particular forma de percibir la naturaleza. Por último, la enseñanza vitalista se centra en inculcar unos valores educativos múltiples, que sean preparatorios y, a su vez, útiles para los niños en su vida ulterior y en su más amplio sentido, como sería la adquisición del hábito de indagación científica (Usón, 2003, p.100).

La evolución legislativa de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria

La primera Ley que estableció la enseñanza de las Ciencias Físicas, Químicas y Naturales fue la de Instrucción Pública del Marqués de Someruelos, el 21 de julio de 1838, que dividía la enseñanza primaria en elemental y superior. Concretamente, se introdujo la asignatura *Nociones Generales de Física* en el grado superior.

La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, mantuvo la estructura de la Ley anterior, aunque completando los contenidos. De manera que en el grado superior se introdujo la

asignatura *Nociones generales de Física y de Historia Natural Acomodadas a las necesidades más comunes de la vida*, mediante la cual se intentaba dar unos conocimientos más amplios sobre las ciencias de la naturaleza, aunque esta asignatura sólo se contemplaba para los niños, porque para las niñas se introdujo la asignatura *Elementos de Dibujo Aplicado a las Labores y Ligeras Nociones de Higiene Doméstica*.

La enseñanza de las Ciencias Físicas, Químicas y Naturales comenzó a considerarse como algo fundamental en todos los niveles de la enseñanza primaria y para un alumnado de ambos sexos, con la materialización del Plan de estudios del Conde de Romanones de 1901, mediante el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, que contenía la asignatura *Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales* en los tres grados de la enseñanza primaria: elemental, medio y superior. Sin embargo, todas estas realizaciones quedaron postergadas con la Ley de Primaria de 1945, cuyo ideario basado en el nacional-catolicismo, relegó la enseñanza de las Ciencias Naturales a un segundo plano, concretamente la calificó como materia complementaria, considerando preferentes otro tipo de asignaturas a las que se denominaron “formativas”, como eran: Religión, Formación del Espíritu Nacional –que incluía Geografía e Historia-, Lengua nacional, Matemáticas y Educación Física.

La Ley General de Ecuación de 1970 introdujo, dentro de la primera etapa de la Educación General Básica, la asignatura *Conocimiento del mundo físico*, en un intento de modernizar la enseñanza y ponerla al nivel europeo, cambiando el enfoque de las materias tradicionales e incorporando principios como la globalización y la interdisciplinariedad. Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, conocida como LOGSE, de 1990, no se introdujeron grandes cambios en cuanto a las materias a impartir, a excepción de que se introdujo el idioma extranjero a partir del segundo ciclo y ratificaba el derecho al estudio de la lengua vernácula propia de cada Comunidad Autónoma. En este caso, la asignatura *Conocimiento del medio natural social y cultural* engloba varios componentes que no son meramente científicos, aunque lo más importante es que se introducen unos planteamientos metodológicos similares a los establecidos por la Institución Libre de Enseñanza, basados en el aprendizaje constructivista.

Actualmente, la Ley Orgánica de Educación del 2006, mantiene sustancialmente la estructura de la enseñanza primaria según estableció la LOGSE, configurada como un nivel educativo que dura seis cursos académicos, divididos en tres ciclos de dos cursos cada uno. Las novedades más notables que introduce la LOE son: la definición de las competencias que deberá desarrollar el alumnado y alcanzar en la ESO, que pasan a formar parte de las enseñanzas

mínimas y del currículo escolar; la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas; la voluntariedad de la asignatura de Religión y la introducción de una nueva asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, que se impartirá en uno de los dos cursos del tercer ciclo, conteniendo tres bloques temáticos sobre: 1) los individuos y las relaciones interpersonales y sociales, 2) la vida en comunidad y 3) vivir en sociedad, y en la que se presta especial atención a la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres. La asignatura "área" *Conocimiento del medio natural, social y cultural* se imparte en todos los ciclos.

La valoración de los conocimientos previos del alumnado

La LOGSE y la LOE parten de la idea de que el mejor método a seguir, en la enseñanza de las Ciencias Naturales, es a través de un aprendizaje constructivista, de forma que se valoren los conocimientos previos de los alumnos, que en la escuela primaria son bastante escasos, por lo general. Es evidente, que el medio socio-natural que envuelve la vida de los niños, desde su nacimiento, les proporciona un cúmulo de experiencias e ideas sobre algunos fenómenos atmosféricos, las plantas, los animales y su propio cuerpo, que les servirán como base para ir incorporando nuevos aprendizajes y experiencias (Pujol, 2003).

Sin embargo, esta metodología no es algo nuevo e innovador, sino que algunos autores ya planteaban durante los primeros años del siglo XX, la necesidad de seguir un aprendizaje constructivista, como fue el caso de Rosa Sensat y Vila (1873-1961), que fue maestra y directora fundadora de la Escuela de Bosque en Montjuich (Barcelona). Esta profesora se mostraba contraria con el encorsetamiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales basado en grandes contenidos estructurados en el libro de texto, para los que no había suficiente tiempo en la escuela y, además, porque el fenómeno natural se presentaba en el niño de manera global, en el conjunto de todos sus modos de ser, físico, químico, biológico, puesto que todos esos aspectos sólo estaban separados por la abstracción que había sido el desarrollo de muchos años.

En los trabajos de Rosa Sensat se reflejaba la gran importancia que concedía a la necesidad de partir de la experiencia y de las preocupaciones del alumnado y no del programa del libro de texto. En este aspecto, era partidaria de enseñar teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado, relativos a lo que había oído o leído, incluso de lo que habían observado en su contacto con la naturaleza, de tal manera que en la escuela se enseñase partiendo de la observación, la experimentación, la conversación entre el alumnado y el profesorado, con objeto de rectificar errores de concepto y actuar al respecto (Sensat, 1929, pp.440-442).

La interpretación de la realidad, a partir de las propias hipótesis y teorías previas del alumnado, estará en consonancia con sus propias normas de lógica interna y el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas, pero son concepciones de carácter implícito, que aparecen como "teorías de acción", porque no pueden ser verbalizadas por los niños (Coll, 1990). Estos aspectos debemos tenerlos en cuenta los profesores para diseñar actividades que permitan a los alumnos cuestionar sus ideas, contrastarlas y avanzar hacia conceptos y esquemas más elaborados, que representen una superación de sus errores conceptuales previos.

La importancia de la motivación y la experimentación

Edmundo Lozano Cuevas (1856-1919) fue un profesor vinculado a la Institución Libre de Enseñanza que realizó una propuesta didáctica en consonancia con los actuales criterios metodológicos de la enseñanza de las ciencias. En este sentido, consideraba que no era suficiente la mera adquisición de conocimientos, sino la formación del hábito científico "el cultivo de un método y de una orientación del pensamiento", de manera que la metodología se basaba en el trabajo personal del alumnado, realizando experimentos encomendados por el profesorado y la construcción del propio material en el laboratorio. Estos criterios aparecieron publicados en múltiples artículos del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en los que se hacía alusión al modelo de docencia del mencionado profesor, basados en la conversación con sus alumnos y en el trabajo individual fundamentado en la búsqueda de soluciones por parte del alumnado, que sólo recibía algunas orientaciones del profesor, convirtiéndose en artífices de su propio aprendizaje "aprender a aprender" (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1919, p. 193).

La legislación actual considera que los niños que acceden a la enseñanza primaria tienen bagajes muy diferentes, la pertenencia a ámbitos rurales o urbanos, el entorno o contexto sociocultural. También los ritmos y condiciones personales son diversos, de manera que la evolución de los esquemas de conocimiento y procesos de desarrollo y aprendizaje son distintos. Por esos motivos, los maestros deben buscar estrategias didácticas distintas que faciliten el aprendizaje. Junto a la programación de actividades de distintos tipos, que puedan servir para todo el alumnado, se deben intentar otras fórmulas, como son: agrupamientos flexibles de los alumnos, organización y aprovechamiento adecuados de espacios y búsqueda, y utilización de materiales diversos. Es evidente, que la enseñanza de las ciencias aporta una vertiente integradora para el alumnado de distintas culturas, de tal manera que algunos autores, como es el caso de Alicia Benarroch, han encontrado puntos de conexión entre interculturalidad y enseñanza de las ciencias (Benarroch, 2001, pp.9-23).

La organización del aula debe favorecer, tanto el trabajo en grupo como el individual y el de gran grupo, sobre todo para incentivar la realización de actividades como la experimentación, los debates, las exposiciones de trabajos, la asamblea o la recogida de información (Weissman, 1993). Los diversos materiales deben tener una adecuada organización y estar ubicados en un lugar idóneo, que fomente el clima de libertad y respeto. También es muy importante establecer horarios y periodos de trabajo de manera flexible, que permitan desarrollar actividades, sin interrupciones, que impidan un adecuado aprendizaje.

Con independencia de que en el aula exista diversidad en el alumnado, siempre se debe utilizar la motivación como el medio más propicio para favorecer el aprendizaje, adecuando los nuevos aprendizajes a las posibilidades reales de cada alumno. En este sentido, se deben utilizar nuevos contenidos, que tengan un nivel de complejidad que despierte el interés del alumnado, y puedan ser relacionados significativamente con los que ya posee. Se trata de promover una actitud favorable al aprendizaje mediante la activación de la curiosidad de los niños, y estimulando la búsqueda de medios para resolver los problemas planteados. La motivación y el interés deberán mantenerse, adecuando los nuevos aprendizajes a las posibilidades reales de cada alumno, y haciendo del aprendizaje un acto divertido, asimilable al juego. Los maestros debemos tomar, como punto de partida, las experiencias vivenciales del niño en su entorno más próximo, abordando el planteamiento y resolución de problemas reales, como el cuidado de la salud, la defensa y conservación del medio ambiente, los hábitos de cuidado, limpieza y salud corporal, implicación en los grupos de pertenencia y el fomento de las relaciones con los demás.

Modesto Bargalló Ardevol, profesor de la Escuela Normal de Guadalajara, pensaba que la observación era el primer paso para que el alumnado aprendiese Ciencias Naturales, pasando del estudio de lo general a lo particular (Bargalló, 1922, p. 7). Además, pensaba que el maestro debía fomentar el hábito de la investigación, hasta el punto de que creó un taller junto a su laboratorio, con la intención de que el alumnado de primaria construyese sus propios materiales (Valls, 1930, p.169).

En la actualidad, se siguen esos criterios de Bargalló, hasta el punto de que se incide en la necesidad de que los materiales que deben utilizarse en las experiencias deben ser sencillos y de uso cotidiano, evitando una dependencia excesiva del material de laboratorio, de manera que se favorezcan las destrezas manuales, las técnicas y habilidades científicas. Por último, el alumnado deberá estar capacitado para elaborar las conclusiones de su trabajo, que también le servirán de reflexión para valorar sus progresos. En este aspecto,

hay que señalar las propuestas de enseñanza de las plantas que realizó Rosa Sensat, simplemente utilizando unas semillas para explicar cómo se reproducían (Sensat, 1930, pp.199-201).

La programación y evaluación de la enseñanza-aprendizaje

Durante los primeros años del siglo XX, algunos autores eran partidarios no sólo de enseñar contenidos, sino de realizar procedimientos experimentales. En este aspecto, la profesora Margarita Comas afirmaba que el maestro no debía preocuparse por la cantidad de los conocimientos ni de sus aplicaciones, porque no se trataba de formar sabios, sino hombres, despertando su curiosidad e inculcando el hábito de investigar (Comas, 1927, pp.359-362). Evidentemente, esta teoría es un antecedente de la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a partir de la LOGSE, basada en la enseñanza conceptual, procedimental y actitudinal.

En la actualidad, se considera que la programación es un instrumento fundamental para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, por este motivo se deben fijar objetivos lógicos y razonablemente realizables, en función de los conocimientos previos y del desarrollo cognitivo de los alumnos (Bernal, 2001). En el currículo oficial los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje se han estructurado en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos contenidos deben trabajarse conjuntamente, porque no tiene sentido programar actividades de enseñanza y de evaluación para cada uno. En el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, se producen cantidad de aprendizajes que no suponen la adquisición de conceptos acabados, porque es necesario ir completando el aprendizaje de manera paulatina, como es el caso de los conceptos temporales y, sobre el espacio, los va construyendo poco a poco mediante aproximaciones sucesivas, para lo cual sería necesario una aproximación sistemática mediante la realización de experiencias y experimentos sencillos. La escuela primaria, mediante la enseñanza de contenidos conceptuales, no pretende lograr cambios conceptuales profundos, pero sí enriquecer los esquemas del conocimiento de los alumnos en una dirección coherente con la científica. En este sentido, intentaremos que el niño aprenda un vocabulario sencillo sobre los utensilios, sustancias y procedimientos utilizados en el laboratorio de ciencias.

La inclusión en cada campo disciplinar de la enseñanza de hechos, conceptos, generalizaciones o teorías, procedimientos y actitudes, o valores, significa un avance respecto de concepciones que limitan el aprendizaje a la enseñanza de conceptos. Por ello, es necesario avanzar en la investigación acerca de cómo se aprenden y cuáles podrían ser las estrategias de enseñanza más adecuadas para el

aprendizaje de procedimientos y actitudes. En este sentido, también es necesario entender que de la naturaleza propia de los contenidos conceptuales no se deriva unívocamente el aprendizaje de algún tipo de procedimiento o actitud. Por ejemplo: el alumno deberá aprender la relación que existe entre la temperatura y el cambio de estado, sin que esto implique que deba aprender a volcar datos en un gráfico e interpretarlos, por este motivo es muy conveniente que en primaria se utilice el juego como un medio fundamental en el aprendizaje de los contenidos (Dumrauf y Espinola, 2002, pp.116-120).

La consolidación de los procedimientos, no sólo como contenido, sino como vía de acceso a la conceptualización de la realidad. Esto supone que antes de utilizar un procedimiento determinado para el estudio de un aspecto concreto, es necesario que sea objeto de estudio el propio procedimiento. No se trata de un estudio de técnicas vacío de contenido conceptual, procedimental o actitudinal, sino de poner énfasis en determinados momentos en el procedimiento mismo (Perales, 2000, p.167). Por ejemplo, cuando se pide la utilización de fechas, sin haber trabajado previamente la representación temporal de la sucesión en la línea del tiempo, o con la petición a los alumnos de la realización de un trabajo sobre un tema determinado, sin haber visto anteriormente los pasos que deberían darse para su elaboración.

Los contenidos actitudinales, aunque se han utilizado siempre en la escuela, son novedosos en el modelo curricular, que los ha adoptado de forma explícita, e incluyéndolas como contenidos para trabajar durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta muy necesario que los maestros seamos conscientes de su importancia como contenidos de aprendizaje propiamente dichos, que deben programarse, planificar actividades para trabajarlos y diseñar las situaciones y técnicas que faciliten su evaluación, además de la importancia que tienen para la adquisición de otros contenidos de tipo conceptual o procedimental, como es el caso de la sensibilidad y gusto por la precisión en la recogida; la elaboración y presentación de la información; la sensibilidad por la precisión y el rigor. Estas actitudes, además del valor que pueden tener por sí mismas, son necesarias para tratar las descripciones, las clasificaciones del paisaje o los estudios comparativos. Los contenidos también tienen que orientarse al fomento de valores en los alumnos, tales como: solidaridad, tolerancia, respeto, etc.

La actitud de los maestros ante la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias

Rosa Sensat, en 1933, se hacía eco de las deficiencias que existían en algunas escuelas de la época respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales, basadas en los prejuicios, la influencia del libro de texto, la

falta de orientación, que limitaban esta enseñanza a una simple enumeración de caracteres, a una nomenclatura árida y a una sistematización que era impropia de la edad de los niños/as. Esta profesora se mostraba contraria con el coleccionismo de vitrina que alejaba al alumnado del dinamismo y de la observación de los fenómenos cotidianos, cercenando el interés por la investigación personal con la observación directa de la naturaleza y “la apreciación de las causas determinantes de los hechos observados” (Sensat, 1933, p. 391).

En aquella época, las deficiencias de los maestros en la enseñanza de las Ciencias Naturales eran muy importantes, hasta el punto de que el profesor Blas Lázaro y otros miembros de la Sociedad Española de Historia Natural realizaron una propuesta sobre las medidas que se debían adoptar para mejorar la formación del magisterio (Rangel, 1907, p.91), algunas de ellas eran:

- La redacción de manuales breves dedicados al magisterio con las nociones más importantes, actualizados según el estado de la ciencia en ese momento.
- El establecimiento de lecciones prácticas desarrolladas por personas de reconocida competencia.
- El establecimiento de misiones científicas, que visitasen las diferentes comarcas; alejadas de las capitales, para divulgar el conocimiento práctico de la enseñanza de las Ciencias Físicas, Químicas y Naturales.
- La inclusión de las nociones de Física, Química e Historia Natural entre las materias de los ejercicios de oposición a escuelas públicas.

La falta de preparación de los maestros durante los primeros años del siglo XX, también fue puesta de manifiesto por Margarita Comas Camps (1897-1972), profesora de la Escuela Normal de Maestros de Santander, al afirmar que la enseñanza de las ciencias físico-naturales no había pasado de una mera fórmula, como era la explicación o lectura en el libro de texto, por la falta de preparación de los maestros (Comas, 1927, p.357). Evidentemente, esta profesora estaba en contra de la antigua escuela memorística y pasiva que era incompatible con una educación eficaz.

En la actualidad, la anómala utilización de los distintos tipos de contenidos en el proceso de aprendizaje, por parte de los maestros, puede fundamentarse en las deficiencias siguientes:

- Una concepción ambigua acerca de lo que constituyen los contenidos escolares y el desconocimiento respecto de qué estrategias de enseñanza podrían ser las más adecuadas para favorecer el aprendizaje de cada tipo de contenido.
- Una deficiente formación científica, que se remonta a las características de la formación inicial.

- La confusión entre conocimiento científico y contenido de la ciencia escolar.
- La idea de que el rol docente implica "facilitar" experiencias de aprendizaje y no un compromiso responsable de "enseñar" contenidos escolares, confundiendo la idea de enseñar con la de utilizar un modelo de enseñanza "tradicional", transmitivo o repetitivo, que fomenta el aprendizaje de la memoria.
- Creer que respetar los intereses de los alumnos implica "esperar" que ellos expliciten lo que desean conocer.
- Una concepción de ciencia entendida como un conjunto acabado y estático de verdades definitivas.
- Modos de intervención educativa, que confunden la realización de actividades con la adquisición de contenidos por parte de los alumnos, que se adhieren a enfoques empírico-inductivos o transmisivos.
- El hecho de identificar la actividad con la de un hacer "efectivo", manipulativo.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación del alumnado estaba concebida por Rosa Sensat, Margarita Comas y Bargalló, entre otros, como un proceso continuo a lo largo del curso académico. Estos mismos planteamientos se siguen actualmente, como una forma de aplicar la evaluación continua durante la etapa, que integraría varios tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa.

La evaluación inicial permite conocer los conocimientos previos que los alumnos poseen en relación a la nueva situación de aprendizaje. La evaluación formativa hace referencia al seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y nos proporciona información sobre los logros y dificultades, orientando posibles tomas de decisión en cuanto a continuar con la programación o realizar algunos cambios.

La evaluación sumativa se fundamenta en la recogida de información al finalizar el proceso de una unidad didáctica, ciclo o etapa, y proporciona los datos para determinar el grado con que se han alcanzado los aprendizajes expresados en los objetivos propuestos. Cada tipo de prueba e instrumento de evaluación valora alguna capacidad y tipo de contenido. Lo interesante es utilizarlos bien, y ser conscientes de para qué son útiles. Uno de los objetivos fundamentales que deberemos evaluar, en relación con el alumnado, es que haya aprendido a leer, a escribir ciencias de manera correcta, y a memorizar conceptos que le servirán de base para desarrollar nuevos aprendizajes más complejos en el futuro (Caballer y Serra, 2001, pp. 99-109).

Es conveniente utilizar diversos instrumentos de evaluación, de forma que permitan recoger diferentes matices y discriminar, en la medida de lo posible, dónde están las dificultades. Normalmente, cada situación permite evaluar unos aspectos o contenidos. Algunas de las técnicas más idóneas que se pueden utilizar en la evaluación son: la observación sistemática, la revisión de trabajos, el diálogo y la entrevista personal, las pruebas específicas -pruebas objetivas, pruebas de interpretación de datos, y pruebas basadas en la exposición de un tema-, la autoevaluación del alumnado y la autoevaluación del profesor.

A modo de conclusión

La didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en educación primaria se desarrolla actualmente, después de la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y de la Ley Orgánica de Educación (LOE), en base a un modelo constructivista, en el que cobran especial relevancia los conocimientos previos del alumnado, y que se decanta por conceder prioridad a la experimentación y observación de los alumnos, alejándose de un sistema pasivo, basado en la utilización del libro de texto encorsetado en los planteamientos previos de los cuestionarios oficiales que se implantaron durante la época franquista.

En este artículo se pone de manifiesto que nos enfrentamos a problemas en la formación del profesorado, que, en su mayoría, son inherentes a otras épocas en las que los recursos didácticos y la formación del profesorado en ciencias naturales eran más deficitarios. Por otro lado, hemos vuelto a utilizar los planteamientos didácticos de comienzos del siglo XX, que fueron formulados por profesores relevantes, en sintonía con la Institución Libre de Enseñanza, que eran contrarios a la enseñanza pasiva basada en cuestionarios y libros de textos, y partidarios de una enseñanza activa basada en la experiencia previa del alumnado, en la que tenían cabida los talleres y los materiales elaborados por los propios alumnos, propugnando un modelo de enseñanza paidocéntrico, en el que el profesorado sólo intervenía como mero orientador, favoreciendo que el alumnado "aprendiese a aprender".

Bibliografía

- Bargalló, M. (1922). Las ciencias naturales y su enseñanza. *Revista de Pedagogía*, I, 1.
- Bargalló, M. (1927). El cuestionario para las oposiciones a escuelas: Física y Química. *Revista de Pedagogía*, VI, 67.
- Benarroch, A. (2001). Interculturalidad y enseñanza de las ciencias. *Alambique*, 29, 9-23.

- Bernal, J.M. (2001). Los contenidos de ciencias en la enseñanza primaria. ¿Puede ayudar la historia del currículo en la toma de decisiones?. *Alambique*, 30, 111-119.
- Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1919). Edmundo Lozano, LXVIII, 712.
- Caballer, M.J. y Serrra, R. (2001). Aprender a leer y a escribir ciencias. *Alambique*, 30, 99-109.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós. En este libro se profundiza sobre la idea de que el aprendizaje escolar supone necesariamente la construcción de significados relativos al contenido del aprendizaje por parte del alumno.
- Comas, M. (1927). La enseñanza de las ciencias. *Revista de Pedagogía*, VI, 68.
- Dumrauf, A y Espinola, C. (2002). "El huevo loco": Instrucción a la metodología científica. *Alambique*, 34, 116-120.
- Perales Palacios, F.J. (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales, teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Alcoy: Marfil, p. 167.
- Pujol, R.M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Rangel, C. (1907). Enseñanza de la Historia Natural. *La Escuela Moderna*, 191.
- Rodríguez Machado, E. (2002). Internet como soporte didáctico para el aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*. (8), 6, 65-73.
- Sensat, R. (1929). Lecciones de ciencias en relación con la vida diaria. *Revista de Pedagogía*, VIII, 94.
- Sensat, R. (1933). Los estudios de la naturaleza en la escuela. *Revista de Pedagogía*, XII, 141.
- Usón Jaeger, A.H. (2003). *Los principios didácticos innovadores para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria española, y su repercusión en los libros escolares*. Madrid: Universidad Complutense.
- Valls, V. (1930). El material y la enseñanza de las ciencias físico-naturales en la escuela activa. *Revista de Pedagogía*, IX, 100.
- Weissman, H. (comp.) (1993). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

MUSEO DEL NIÑO, 1987-2010 **(Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha)**

Juan Peralta Juárez. Fundador y Director del Museo del Niño



Han pasado ya 23 años desde que se creó el que se puede considerar el primer Museo de la Educación y la Infancia en España. Desde entonces han surgido otros museos en nuestro país dedicados a la educación o al juguete, pero ninguno –hasta el momento– que englobe todas las manifestaciones culturales y materiales de la infancia y la educación (escuela, hogar, juegos, problemática de los niños, ilusiones, sueños...).

El actual museo ocupa una superficie aproximada de 700 metros cuadrados, con cuatro salas de exposiciones permanentes, una de exposiciones temporales, archivo-biblioteca y almacenes. Las exposiciones permanentes llevan por título: 1) La Escuela (Historia de la Educación), 2) El Recreo (Historia del juego y del Juguete), 3) Los niños de la calle (la infancia desprotegida e instituciones de protección social del menor), 4) El rey de la casa (El niño en el seno familiar y el ajuar infantil), y 5) El Mundo de los sueños (el cómic, la literatura y el cine infantil y las marionetas). Sus fondos inventariados ascienden a más de 24.000 objetos, disponiendo de un Centro de Documentación con un total de 15.000 documentos catalogados en trece bases de datos documentales (Knosys).

En la actualidad, el Museo edita una revista anual, así como una serie de publicaciones sobre la historia de la educación y la infancia bajo el título "Cua-

ernos del MUNI", elabora documentales sobre historia de maestros, diseña material didáctico para las visitas, organiza talleres con alumnos y personas mayores, mantiene una página web para su difusión por la red, organiza cursos y ciclos de cine monográficos relacionados con los temas del propio museo, mantiene un Seminario de Estudios Históricos de la Infancia y de la Educación, integrado por profesores de todas las etapas educativas, organiza exposiciones temporales...

ORIGEN Y EVOLUCIÓN

1. PRIMERA ETAPA: 1987-1997

En septiembre de 1986, cuando me incorporé al claustro de profesores del Colegio Público "Benjamín Palencia", procedente del colegio de Tiriez (Albacete), propuse a la comunidad educativa del centro un proyecto de innovación que llevaba por título "CRUSOE", consistente en la creación de nuevos espacios escolares y culturales orientados a toda la comunidad. Entre dichos espacios estaba la creación de un Huerto Escolar y un Museo que tuviese por finalidad el estudio de la cultura material y espiritual de la infancia en todas sus vertientes. Rápidamente se iniciaron las gestiones ante diversos organismos en solicitud de ayuda económica para poder llevar a cabo dichos proyectos, tal como quedó constancia en los documentos de la época: *"Juan Peralta Juárez, profesor de EGB, con DNI 5.081431 H, domiciliado en (...) con destino en el Colegio Público "Benjamín Palencia" de esta ciudad, EXPONE: a) Que en las instalaciones del citado colegio se ha proyectado instalar un Museo del Niño, de acuerdo con la programación del currículo para el curso 1986-87. b) Que, para la realización de las obras de acondicionamiento e instalación del mismo, es necesaria la ayuda de cuantas instituciones locales o provinciales estén relacionadas con el campo de la educación y la cultura. Por todo ello, Solicita un ayuda de (...) para la instalación del citado museo. Albacete, 21 de octubre de 1986. (Instancia dirigida al Presidente de la Diputación Provincial de Albacete. 21/10/1986).*

Al mismo tiempo, se presentaba, dentro de la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa para centros escolares, en la Delegación Provincial de Educación, dicho proyecto, con el fin de obtener fondos económicos y el reconocimiento a dicha tarea. En efecto, ese proyecto fue aprobado y nos permitió iniciarlo en el curso 1987-88. En octubre de 1987, se acuerda la creación oficial del Museo del Niño, iniciándose las obras de acondicionamiento de un pequeño espacio de la planta sótano del colegio Benjamín Palencia.

Aparte de la búsqueda de materiales del Patrimonio Histórico Educativo y de la Infancia, el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela, nombre oficial con el que fue creado, empezó a organizar exposiciones fuera de su sede, con el fin de darlo a conocer a la comunidad educativa de Albacete y de otros lugares. Así, en 1991, el Centro de Profesores de Ceuta pide al director del Museo del Niño colaboración para montar en aquella ciudad una exposición de juguetes, a lo que se accedió. La sede del Centro de Profesores de Albacete, el vestíbulo del Ayuntamiento de Albacete, la Delegación Provincial de Cultura de Cuenca y el Ayuntamiento de Villarrobledo, fueron otros lugares donde se montaron diversas exposiciones temporales en los años 90, aparte de las organizadas en la sede del museo. Igualmente, el Museo organizaba talleres dirigidos a los escolares, como el de elaboración de juguetes artesanales con materiales de desecho, tal como recogía la revista "El Magisterio Español", en su número de 31 de mayo de 1995: *"Un total de 550 escolares han participado en*

la Exposición "Lo hemos hecho nosotros" sobre juguetes hechos por los propios niños.

Después de nueve largos años de sobrevivir a duras penas, la situación del museo, en cuanto a espacio, se hizo insoportable, por lo que, después de hacer gestiones con el Ayuntamiento de Albacete, se decidió cerrarlo para acometer durante doce meses obras de ampliación y adecuación del mismo. Finalmente, el 25 de febrero de 1996, se volvió a inaugurar la ampliación, con nuevas salas y un mejor sistema de iluminación.

2. SEGUNDA ETAPA: 1997-2003

Tras las obras de ampliación, el Museo del Niño vio ampliada su superficie pasando de los 400 metros cuadrados iniciales a los 700. Sus espacios quedaron estructurados de la siguiente manera: cuatro salas para exposiciones permanentes (El Aula, el Recreo, El rey de la casa, Los niños de la calle y El mundo de los sueños), una sala para exposiciones temporales, un despacho-archivo, dos almacenes y una pequeña sala para reuniones y proyecciones audiovisuales.

Una vez que se habían mejorado sus espacios, se vio la necesidad de garantizar el futuro jurídico del museo, con la finalidad, ante todo, de poder tener acceso a subvenciones por parte de distintas administraciones para la realización de actividades culturales. Por ello, en marzo de 1997 se crea la Asociación Cultural "Museo del Niño", que, de acuerdo con sus estatutos, era la depositaria de todos los fondos que a lo largo de los diez primeros años de historia del museo había ido recopilando su fundador.

Pero, a pesar de haberse creado la Asociación, el futuro del Museo no estaba nada claro, pues no se disponía de recursos que garantizase su porvenir. Por ello, a mediados de 1998, el director del museo inició diversas gestiones con el Ayuntamiento, la Diputación, la Consejería de Educación y Cultura y el Ministerio de Educación para lograr que fuese acogido institucionalmente por una o varias de ellas. Algo que no se conseguiría hasta cinco años después.

Desde su creación, uno de los objetivos fundamentales que se planteó su director fue la conexión de esta institución con la Universidad. Así, en septiembre de 2001, el profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Ramón Gonzalo, se pone en contacto con el director del Museo del Niño para hacer entrega de un conjunto de juguetes-artefactos, hechos por un profesor de Tecnología de Madrid y, además, organizar en la sede del propio museo los cursos de doctorado sobre Educación Infantil en la rama del juego y el juguete infantiles. El 29 de enero de 2002 el Museo del Niño es visitado por un grupo de profesores de diversas universidades de Iberoamérica que, tras su visita, dejan sus impresiones en el Libro de Firmas: "Un tesoro a la memoria educativa y lúdica de Iberoamérica. Felicidades! Sergio Mayoral. Xalapa. México. "Me parece un proyecto valiosísimo y espero sinceramente que puedan obtener el reconocimiento que un emprendimiento de este tipo merece. Considero que la posibilidad de recuperar el pasado y sus tradiciones siempre contribuye a los proyectos futuros". María Florencia Guillem. Argentina.

En septiembre de 2002 tiene lugar en Palma de Mallorca un Foro de Historiadores y Museos de la Educación de España, al que asiste, entre otros, el director del Museo del Niño. En dicha reunión se acuerda crear una coordinadora, de la que Juan Peralta fue nombrado Secretario, con el objetivo de crear la Sociedad Española de Museos de la Educación. Con el paso del tiempo, en una reunión celebrada en la sede del Archivo-Museo Bartolomé Cossío de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid dicha Sociedad daría lugar a la

Asociación Cultural Patrimonio Histórico Educativo de España, presidida por el catedrático Ruiz Berrio.

3. TERCERA ETAPA: 2003-2007

Por fin, tras largas gestiones con la Consejería de Educación y Cultura, el 3 de julio de 2003 se firma el convenio de colaboración entre la citada consejería y la Asociación Cultural "Museo del Niño". En dicho documento, firmado por D. José Valverde Serrano, Consejero de Educación, y D. Juan Peralta Juárez, Presidente de la A.C. Museo del Niño, tras una exposición de antecedentes, la Consejería se hacía cargo de todos los fondos del museo con el compromiso de conservar, exponer y difundir sus fondos, además de continuar la búsqueda de otros, además de lograr una nueva ubicación para el mismo.

El 4 de noviembre de 2004, el delegado de Educación y Ciencia, Valentín Castellanos, afirma a los medios de comunicación que "es necesario que el Museo del Niño encuentre una ubicación mejor que en los sótanos del Colegio Benjamín Palencia y pidió la participación del Ayuntamiento". Estas palabras fueron rubricadas por el consejero de Educación y Ciencia, José Valverde, que asumió el compromiso político de reubicar el Museo del Niño en cuanto las instalaciones del antiguo edificio Primo de Rivera se encuentren acondicionadas para ello: "Realmente nos parece importante por lo que tiene de pasado y por lo que contiene de sueños, vivencias, sentimientos y esperanzas de trabajo", señaló el consejero.

Según la publicación "Os museos da Educación en Internet", editado por la Xunta de Galicia en 2004, el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela era en dicha fecha uno de los cuatro museos europeos de la educación que más destacaba por su presencia virtual en internet.

Después de dos años sin editarse la revista El Catón, el Museo del Niño recupera dicha publicación con un doble objetivo: investigar y difundir los fondos del museo. El número correspondiente a 2005, contenía, entre otros, los siguientes trabajos: un reportaje sobre los proyectos de educación intercultural del Instituto Amparo Sanz, de Albacete; un estudio sobre construcciones escolares desaparecidas, como el Colegio Santiago Apóstol; una aproximación a la vida y obra de Salvador Artiga, maestro e inspector de la provincia de Albacete del primer tercio del siglo XX, aparte de otros trabajos de colaboración de maestros y alumnos.

El 20 de mayo de 2005 se presenta en la Filmoteca de Albacete las II Jornadas Cine y Escuela, organizadas en colaboración con la Filmoteca del Ayuntamiento de Albacete. En dichas jornadas se proyectaron las siguientes películas: Los niños de San Judas, Machuca y Arriba Hazaña, dentro del ciclo "La escuela y los internados".

Durante los días 11, 12 y 13 de mayo se celebraron en Santiago de Compostela las I Jornadas de la Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo, a la que pertenece el Museo del Niño como socio fundador y miembro de la Junta Directiva. En dichas Jornadas se hizo un análisis de la situación actual de los museos y colecciones pedagógicas existentes en nuestro país.

La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, con motivo del Día de la Enseñanza, celebrado el 28 de enero de 2005 en Mota del Cuervo, otorgó un premio al director del Museo del Niño "por su dilatada carrera en pro de la innovación e investigación educativa a través de múltiples proyectos educativos y diversas publicaciones, así como por la tarea realizada en la recopilación y conservación de elementos de la cultura tradicional y educativa."

El 17 de diciembre de 2005, la periodista Paola Zafrilla publicaba en el periódico "El Pueblo de Albacete" un artículo de opinión bajo este título "¿Promesas incumplidas?", referido al Museo del Niño, en el que se asombraba por lo que en él se exponía y, sobre todo, por la ubicación que tenía: "(...) *Me estoy refiriendo al Museo del Niño y al compromiso de buscarle una nueva ubicación que venga a solventar todas las carencias y limitaciones que presenta el actual. Aunque hace unos meses parecía que por fin este sueño se iba a convertir en realidad, a fecha de hoy sigue siendo sólo eso: un sueño.*

El sótano del Colegio Público Benjamín Palencia de la capital, situado en la calle México, en un lugar poco visible y no muy céntrico la verdad, sigue albergando en la actualidad este Museo.

¿Cómo es posible que se encuentre en un sótano un lugar tan mágico, lleno de historia, que ofrece al visitante la excepcional oportunidad de viajar a través del tiempo hasta nuestras raíces?"

En abril de 2006, el Museo del Niño presentaba su colección "Cuadernos del Museo del Niño", compuesta en principio por quince títulos que recorren la historia de la educación a través de diversos temas: la infancia, la familia, el juego y el juguete, los manuales escolares, las construcciones y el mobiliario escolar, la escuela de nuestros abuelos, la disciplina en los centros y el cómic infantil. Estos materiales fueron elaborados por profesores de Primaria y Secundaria, con la finalidad de divulgar entre las personas interesadas los temas que son objeto de estudio y exposición en esta institución.

El 8 de junio de 2007, con la única finalidad de conocer la realidad museística de esta institución y de otras dos de España, llega al Museo del Niño Diana Gonzalves Vidal, Presidenta de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación, con sede en Sao Paulo. Su testimonio quedó reflejado en el libro de firmas: "*He quedado maravillada con los objetos y la organización del Museo del Niño. Asimismo, he quedado encantada con la dedicación del profesor Peralta en el mantenimiento del mismo, en la conservación de las bases de datos y en el cuidado con que trata la historia de la educación y la historia de la infancia. Son ejemplos de trabajo y seriedad que nos animan. Diana Gonçalves Vidal. Presidente de Sociedade Brasileira de Historia da Educação. 8 de junio de 2007.*"

4. CUARTA ETAPA: 2007-2010, el nuevo Museo del Niño

A partir del año 2007 se inicia la etapa definitiva del Museo del Niño con el comienzo del proyecto para su cambio a un antiguo colegio de la época de la República, en la calle León de la ciudad de Albacete, que será rehabilitado y ampliado para el nuevo fin.

En el año 2008 se hizo un Concurso de ideas para la redacción del proyecto del nuevo museo. Actualmente, en mayo de 2010, tras dos largos años de trámites administrativos, se está a la espera de que las obras sean adjudicadas y puedan comenzar en el último trimestre del presente año.

El nuevo edificio, obra de los arquitectos Mariano Martín y José Ignacio Montes Herráiz, tendrá unos 3000 metros cuadrados construidos, distribuidos en tres plantas, con un patio-jardín, disponiendo de 13 salas de exposiciones, un centro de documentación, con archivo para sus más de 10.000 volúmenes, y otros 10.000 documentos, además de un pequeño auditorio, despachos y aula-taller.

Los contenidos expositivos del nuevo museo se organizarán en torno a diez áreas temáticas, abarcando cada una de ellas una o dos salas o espacios expositivos: 1) La Institución Escolar: el espacio escolar a través del tiempo; 2)

La Institución Escolar: los recursos materiales; 3) La Institución Escolar: los institutos históricos y los gabinetes de historia natural; 4) El espacio escolar en Castilla-La Mancha: los edificios escolares; 5) Infancia y familia: el niño en el seno familiar; 6) Infancia y familia: el ajuar infantil; 7) La infancia abandonada: niños expósitos y niños de la calle; 8) La infancia abandonada: instituciones de protección social; 9) El mundo de los sueños: los juegos, los juguetes, el cómic y el cine infantil, y 10) Locos por el chip: los juguetes del siglo XXI.

El nuevo Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha será todo un referente a nivel nacional, no solamente por sus fondos expositivos sino por su centro de recursos: el mayor de todos los conocidos hasta la actualidad.

En definitiva, pretendemos que el nuevo Museo del Niño sea una institución museística y un centro documental que reúna todas las características de un museo vivo del siglo XXI, cuyo objeto de estudio es el niño en todas sus vertientes culturales y materiales, así como la historia de la educación en Castilla-La Mancha.

La difusión e interpretación del Patrimonio cultural e histórico-educativo como tema de estudio en el Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla

The dissemination and interpretation of Cultural Heritage and historical-educational as a subject of study at the Center for Permanent Training of the University of Seville

Josep Climent, total educator

Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla

Resumen

Recoge este texto el resultado de una experiencia educativa organizada por el Museo Pedagógico Andaluz y desarrollada el pasado mes de mayo de 2010 en el Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla, con la finalidad de propiciar una reflexión teórico-práctica ligada a las nuevas posibilidades didácticas y de difusión del patrimonio cultural e histórico-educativo que se pueden desplegar en el ámbito museístico, con el fin de facilitar su estudio, comprensión y valoración.

Palabras clave: Museo Pedagógico, Andalucía, difusión, dinamización, patrimonio histórico

Abstract

This text Collects the result of an educational experience organized by the Andalusian Pedagogical Museum and developed last May 2010 at the Permanent Training Center of the University of Seville, in order to promote a theoretical-practical reflection linked to the new educational and dissemination possibilities of cultural and historical-educational heritage that can be deployed in the museum field, in order to facilitate their study, understanding and assessment.

Keywords: Pedagogical Museum, Andalusia, dissemination, revitalization, historical heritage

En el año 2004, bajo la dirección de la Profesora María Nieves Gómez García -catedrática Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla-, un grupo de profesores de la Facultad Ciencias de la Educación, se propusieron crear un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación para Andalucía (www.museopedagogicoandaluz.com), con la finalidad de promover la recuperación, estudio y difusión de la memoria educativa de la Comunidad Autónoma Andaluza. Desde entonces, considerándose la necesidad de propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje ligados al estudio de la cultura patrimonial, de forma didáctica, comunicativa, atractiva, eficaz y democrática, se entendió que para dar a conocer el patrimonio histórico-educativo a la sociedad, resulta preciso favorecer oportunidades para diseñar y desarrollar una serie de experiencias educativas en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (ÁLVAREZ, 2009), capaces de fomentar la creatividad de las personas, mientras contribuyen a su desarrollo integral.



La cultura museística es un elemento primordial en una sociedad moderna retada a adaptarse a nuevos tiempos y circunstancias socioculturales; pero tal desarrollo será inviable o ficticio si está cimentado en la participación de los diferentes estratos sociales que conviven en nuestro marco social. Hacer nuestros museos más cercanos, comprensibles, participativos y amenos es un desafío importante al que debe hacer frente la didáctica del patrimonio. Es el descubrimiento del patrimonio lo que ha de estimular en las personas una conciencia crítica respecto a sus creencias e identidades, así como el respeto hacia el otro y lo otro, a través de la oportunidad de experimentar la vivencia de valores compartidos (GARCÍA, 2009:1-2). Los Museos de Pedagogía, Educación y Enseñanza se presentan como escenarios especialmente aptos, para asimilar, interiorizar y comprender todos aquellos conceptos, procedimientos y actitudes, estrechamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Educación. Los concebimos como nuevos espacios donde su riqueza educativa radica no en la formación, sino en la posibilidad que se le da al visitante para capturar hechos, pautas, habilidades, destrezas, emociones y actitudes estrechamente ligadas

al respeto, conservación y puesta en valor del patrimonio histórico-educativo; todo ello, a efectos de propiciar relaciones, narraciones y recreaciones en torno a la Historia de la Educación. Pensamos que la labor educativa de los Museos de Pedagogía, Educación y Enseñanza no se puede realizar solamente a través de sus exhibiciones, siendo éste el motivo por el que requerimos apuestas más concretas en torno a las necesidades reales de la educación, capaces de transformar a las instituciones museísticas en escenarios de aprendizajes; proceso que ha de originarse en el aula y proyectarse al museo en un proceso de transferencia y continuidad. Entendemos que debe ser objeto de una museología de la educación la concreción y elaboración de una pedagogía del patrimonio (PASTOR, 2004), de tal forma que desde la infancia, niños y niñas reciban una educación orientada a estudiar, valorar y respetar el patrimonio que nos rodea, a modo de compromiso ético personal (CARREÑO, 2007:110). Tenemos que recordar que la función principal de la didáctica en el museo se centra en ofrecer una serie de elementos y recursos al espectador para que sea capaz de establecer un diálogo interior, coherente y lógico con el objeto museístico. Valiéndonos de una didáctica de la comprensión, de la expresión, de la contemplación y de la aceptación (SANTACANA Y SERRAT, 2005), aplicada al diseño e implementación de nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje en Museos de Pedagogía, Educación y Enseñanza, confiamos en que una pieza museística de carácter histórico-educativa, -rodeada de circunstancias-, será capaz de ayudar al individuo a ubicarse espacial y temporalmente en una época o contexto escolar concreto, despertando en él emociones y sentimientos, dormidos en el desván de la memoria histórico-educativa.



Así, en base a la sencillez y naturalidad que el mismo Nietzsche concibiera como el supremo y último fin de la cultura, desde el año 2008 -bajo la dirección del Profesor Pablo Álvarez Domínguez-, en la Universidad de Sevilla, en el intento de iniciar una nueva línea de trabajo vinculada con las posibilidades didácticas de los Museos de Pedagogía, Educación y Enseñanza y, en cola-

boración con el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y el Centro de Formación Permanente, se han venido desarrollando diferentes Cursos de Extensión Universitaria. *En abril de 2010 tuvo lugar el denominado: "Educación y formación en el contexto museístico. La utilización del museo pedagógico como recurso educativo"*. En diciembre del mismo año se celebró el titulado "Pedagogía museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo" (ÁLVAREZ, 2009). Y, en mayo de 2010, tras ser demandado por un amplio público, se desarrolló uno de carácter semipresencial con apoyo de la plataforma virtual Web CT, que se vino a titular "Museos y educación: posibilidades didácticas para la interpretación y difusión del patrimonio cultural e histórico-educativo", y cuyo objetivo se concretó en propiciar una reflexión teórica-práctica ligada a las nuevas posibilidades didácticas y de difusión del patrimonio cultural e histórico-educativo que se pueden desplegar en el ámbito museístico, con el fin de facilitar su estudio, comprensión y valoración. Del 17 al 20 del mencionado mes, en las sesiones presenciales, profesionales de diferentes Universidades Españolas, a través de sus ponencias e intervenciones en mesa redonda, participaron con sus ideas y sus conocimientos. El diseño de propuestas didácticas, la gestión y optimización de proyectos museísticos, el desarrollo de dinámicas de grupos, educación emocional y el teatro aplicados al museísmo, el sentido del juego en el museo, el papel de la poesía visual en la difusión del patrimonio, el desarrollo de experiencias psicocorporales y las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio, fueron temas que se dieron cita en una misma semana para aportar nuevas luces en lo que respecta a la interpretación y difusión del patrimonio cultural e histórico-educativo. Fruto del trabajo realizado en el curso, está prevista la publicación de una revista ensamblada que contendrá 25 poemas visuales elaborados por los participantes, como un dossier de talleres didácticos diseñados también por ellos para su aplicación en entornos museísticos. A continuación, traemos a colación el que fue el programa del curso:

Día 1: Lunes 17 de mayo de 2010.

16:00-16:30: Inauguración del curso.

Intervienen:

Dra. Cristina Yanes Cabrera. Vicedecana de Planificación Docente. Facultad de Ciencias de Educación. Universidad de Sevilla.

Dra. Dolores Limón Domínguez. Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.

Dra. María Nieves Gómez García. Responsable del Museo Pedagógico Andaluz. Universidad de Sevilla.

Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Director del Curso. Universidad de Sevilla.

16:30-17:15: Dinámica de grupo. Presentación de los participantes en el curso. Coordina: Prof. Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla.

17:15-18:45:

Ponencia 1: *"Diseño y elaboración de propuestas didácticas de contenido museístico, cultural, patrimonial e histórico-educativo"*.

Ponente: Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla.

Presenta: Prof^a. D^a. Nuria Castro Lemus. Universidad de Sevilla.

18:45 a 19:15: Descanso

19:15-21:00:

Ponencia 2: *"Diseño, gestión y administración de proyectos museístico-didácticos"*.

Ponente: Prof. Dr. Juan Luís Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla.

Presenta: Prof. D. Luís Medina Ramírez. Universidad de Sevilla.

Día 2: Martes 18 de mayo de 2010.

16:00-18:00:

Ponencia 3: *"Sentido, utilidad y aplicación de dinámicas de grupos en escenarios museístico-pedagógicos para la difusión e interpretación del patrimonio"*.

Ponente: Prof. D. Alfonso Javier García González. Universidad de Sevilla.

Presenta: Prof^a. D^a. Rocío Valderrama Hernández. Universidad de Sevilla.

18:00-18:30: Descanso

18:30-20:30:

Mesa redonda: *"Museismo, teatro y educación emocional"*.

Coordina: Prof^a. Dra. Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga.

Intervienen:

Prof. Dr. Luís Núñez Cubero. Universidad de Sevilla.

Prof^a. Dra. Clara Romero Pérez. Universidad de Sevilla.

Prof^a. Dra. Rosario Navarro Solano. Universidad de Sevilla.

20:30-21:00: Talleres y actividades prácticas.

Día 3: Miércoles 19 de mayo de 2010.

16:00-17:30:

Ponencia 4: *"Sentido del juego y aplicaciones lúdico-didácticas en escenarios museísticos"*.

Ponente: Prof. Dr. Andrés Paya Rico. Universidad de Valencia.

Presenta: Prof. D. Jesús Fernández Gavira. Universidad de Sevilla.

17:30-19:00:

Ponencia 5: *"Papel, utilidad y posibilidades didácticas de la poesía visual en la difusión del patrimonio cultural e histórico-educativo"*.

Ponentes: D^a. Catalina Rivera de la Rosa. Terapeuta ocupacional de la Junta de Extremadura. Poeta experimental y D. Domingo Ceborro Fernández. Ayto. de Mérida. Poeta experimental.

19:00-19:30: Descanso

19:30-21:00:

Ponencia 5: *"Experiencia desnuda del arte desde nuestra consciencia psicocorporal"*.

Ponente: Prof. D. Eusebio Pérez Infantes. Federación Española de Yoga.

Presenta: Prof^a. D^a. Marina Núñez Gil. Universidad de Sevilla.

Día 4: Jueves 20 de mayo de 2010.

16:00-18:00:

Ponencia 6: *"Los museos y la aplicación de las nuevas tecnologías al patrimonio histórico, cultural y educativo"*.

Ponente: Prof^a. D^a. María Soledad Gómez Vilchez. Museo de la Alhambra de Granada.

Presenta: Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla.

18:00-18:30: Descanso

18:30-19:45: Espacio para definir el trabajo práctico a realizar. Revista Ensamblada y diseño talleres didácticos. Coordina: Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla.

19:45-20:30: Propuesta para el diseño y edición de una publicación electrónica con ISBN y Depósito Legal sobre los contenidos del curso y los trabajos realizados por el alumnado participante. Dirige: Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla.

20:30-21:00: Puesta en común y elaboración de las conclusiones del curso en grupo.

Coordina: Prof. Dr. Pablo Álvarez Domínguez. Universidad de Sevilla.

Fomentar la presencia de la Universidad de Sevilla en la sociedad como proveedora de formación basada en el aprendizaje continuo y el reciclaje de profesionales, es uno de los principales objetivos de su Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Y, en este sentido, desde el Centro de Formación Permanente, en colaboración con el Museo Pedagógico Andaluz, hemos *venido afrontando un importante reto museístico-didáctico, ligado a enseñar a interpretar y difundir el patrimonio cultural e histórico-educativo (RUÍZ BERRIO, 2010), a través de los mencionados Cursos de Extensión Universitaria, que han tenido una calurosa acogida por parte del alumnado asistente a los mismos* (profesionales de la educación, pedagogos, maestros, profesores, educadores, historiadores, historiadores del arte, licenciados en bellas artes, diplomados en turismo, museólogos, museógrafos, técnicos de museos y otras personas interesadas en conocer y estudiar las diferentes posibilidades educativas de la institución museística como instrumento poderoso para contar nuestra historia y para trabajar los contenidos del currículo escolar). Unos cursos cuya principal finalidad se ha venido a concretar en propiciar una reflexión teórico-práctica vinculada con las posibilidades didáctico-formativas que se pueden poner en funcionamiento en el ámbito museístico, con la intencionalidad de facilitar a la sociedad el estudio, entendimiento, valoración, interpretación e interiorización de los bienes patrimoniales históricos, en general, y educativos, en particular.



A través de esta experiencia, junto a otras tantas desarrolladas por el Museo Pedagógico Andaluz, pretendemos poner de manifiesto nuestro incesante deseo, pretensión y reivindicación relacionados con la creación y reorganización de nuevas ideas, proyectos y planteamientos didácticos que

posibiliten desde las instituciones museísticas el acercamiento del patrimonio cultural e histórico educativo a toda la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- - ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (dir.) (2009): *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.
- - CARREÑO, Miriam (2007): Museología y museografía de la educación. En, ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero, Soria: CEINCE, pp. 91-110.
- - ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero, Soria: CEINCE.
- - GARCÍA GUTIÉRREZ, Teresa (2009): Prólogo. En ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (dir.): *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla A3D Edición Digital, pp. 1-2.
- - MONTENEGRO VALENZUELA, Jacinto (2005). *La utilización didáctica del museo. Hacia una educación integral*. Zaragoza: Egido Editorial.
- - PASTOR HOMS, M. Inmaculada (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- - RUÍZ BERRIO, Julio (ed.) (2010): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- - SANTACANA MESTRE, Joan y SERRAT ANTOLÍ, Nùria (coord.) (2005): *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.

FOTO CON HISTORIA: TIEMPO AL TIEMPO
Antonio Montero Alcaide. Inspección de educación, Andalucía.



Santoña, años 30.

TIEMPO AL TIEMPO

Quietas en el tiempo, quietas en la instantánea consumación de la fotografía, quietas, en fin, en el altílo de la memoria añosa, aparecen estas niñas y sus maestras en el tranquilo protocolo de las labores. Y así como hogano las aulas se habitúan al artefacto de los ordenadores y a su lógica electrónica y *redmediática* -la profusión de esdrújulas da empaque al misterio-, antaño los bastidores conformaban una estética más doméstica, resuelta a puntadas de hilos de colores, sobre la *pantalla* inmaculada del paño, con la metódica geometría de los bordados. Tomar el derrotero de las labores de *género* para marcar diferencias en la educación de niños y niñas en el primer tercio del siglo XX, al que corresponde la fotografía en Santoña, es una deriva fácil del discurso de la imagen, pero casi nunca estará de sobra recordar un principio tan obvio como ignorado: la sociedad y, por ende, la educación, evolucionan y se atemperan a los nuevos tiempos y a sus requerimientos propios. Pero, en el trayecto que recorren los siglos hasta dar con los días de esta singular posmodernidad, cada estación, cada estadio, casi cada imagen que lo representa, es el

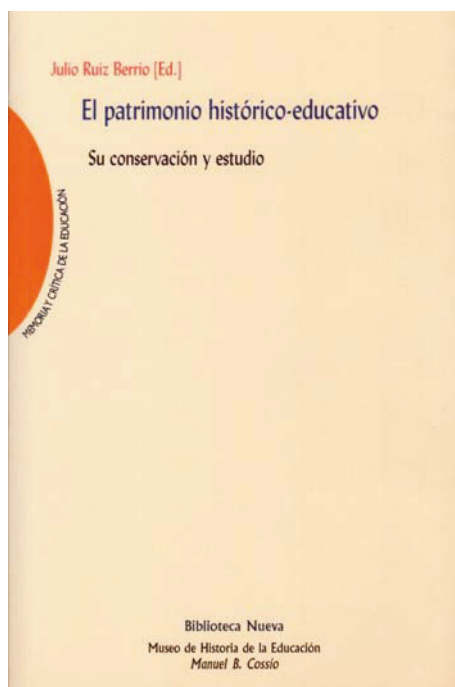
testimonio vicario de lo entonces aceptado, de lo que se tenía por conveniente y de lo que, tiempo al tiempo, acabaría por cuestionarse y hasta tomar formas nuevas. Por eso hoy también bordan con maestría los hombres, aunque no sean muchos; y por eso hoy juegan también al fútbol las niñas, aunque sean pocas.

Antonio Montero Alcaide

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

José Antonio González de la Torre. CRIEME

Julio Ruiz Berrio (Ed.), *El Patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva / Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío (colección Memoria y Crítica de la Educación, serie Monografías, n.º 20), 2010, 361 pp.



En la *Introducción*, el profesor Julio Ruiz Berrio, editor -en el sentido anglosajón de la palabra- de la obra colectiva *El Patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, se muestra optimista porque, tras décadas de abandono, parece que desde los últimos veinte años el panorama de la reconstrucción histórica de la memoria de la educación es esperanzador.

Documentos sobre la cultura escolar, el utillaje usado en el aprendizaje, mobiliario, edificios, manuales escolares... son analizados y difundidos de manera fecunda desde hace unos pocos años por investigadores especializados en este campo en otro tiempo poco valorado.

El libro, en el que Ruiz Berrio indica que pueden distinguirse cinco partes, alberga en la primera de ellas artículos que hacen referencia a los *conceptos básicos* en torno al patrimonio histórico-educativo (clarificación de lo que es la etnografía escolar; objetos escolares; el llamado "patrimonio inmaterial" de la educación; y, por último, la distinción entre "memoria" e "historia" de la educación). La segunda, incluye *algunos aspectos de los museos de educación* (lo que aportan esos museos a la investigación de la Historia de la Educación y la corriente de la "Nueva Museología" aplicada a los museos de educación). En la tercera parte, se repasa la museología y museografía de la educación en España (*el patrimonio histórico-educativo*). Un cuarto grupo de artículos se centra en *los museos virtuales de educación* en nuestro país. Y, por último, se cierra el libro con una *referencia a dos*

museos presenciales concretos: el Museo de las Escuelas de Buenos Aires y el Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” de Madrid. Esta publicación, para aquellos que nos dedicamos a rastrear por los centros escolares lo que queda del patrimonio histórico-educativo y adoptar medidas para su conservación, nos ha resultado de una gran utilidad. Aunque nos parece insuficiente el tratamiento que se da en la misma a un aspecto que, según constatamos a diario en nuestro trabajo, debería considerarse central dentro de los estudios sobre este ámbito del patrimonio. Nos referimos a la historia del expolio al que durante años se ha visto sometido el patrimonio histórico-educativo material y, muy relacionado con esto último, a los derechos de propiedad respecto de los objetos que componen ese patrimonio.

Apenas en alguno de los artículos se señala, de pasada, que sobre este patrimonio no ha existido casi ningún control, lo que ha provocado su expolio sistemático. Echamos en falta un artículo dedicado exclusivamente a hablar de ello.

Sobre el derecho de propiedad que indicamos, tan habitual es encontrar por museos etnográficos, municipales o, incluso, casas particulares, materiales que inequívocamente en algún momento pertenecieron al ministerio del que dependía la educación (sin haber existido expurgo alguno de por medio) que ello ya casi nos parece normal. Aunque no debería serlo.

Pero vamos a ir realizando unas breves reseñas de cada uno de los artículos que integran el libro, y así tendremos ocasión de detenernos en estos detalles que señalamos y en algunos otros:

-David Reyero García, “Pautas para la realización de un estudio etnográfico sobre objetos escolares”.

Comienza el artículo incardinando la historia de la educación dentro de la tendencia de los últimos tiempos de la historia en general a acercarse a la antropología, al “conocimiento minimalista”; siendo su método para ello la etnografía.

Tras describir en qué consiste la etnografía y sus procedimientos, pasa a realizar una breve aproximación histórica a los orígenes de la etnografía escolar y su especificidad y fecundidad, porque “de alguna manera la escuela puede considerarse como la gran depositaria de *survivals* culturales en la actualidad.” (p. 29) (Nos recuerda David Reyero que el concepto de *survivals* fue introducido por Edward B. Tylor para hacer referencia a la idea de que en toda cultura existen prácticas o fenómenos que tuvieron su origen bajo unas concretas condiciones culturales, pero que se perpetúan en contextos en los que han dejado de darse las condiciones que originaron su nacimiento). Y señala Reyero que “si alguna institución pública arrastra en sus prácticas el pasado con ella esa es la escuela” (Ibid). (Un poco exagerada nos parece esa afirmación, ya que se nos ocurren otras, como el sistema judicial, que superan en esto a la escuela con creces).

Muy interesante el artículo de David Reyero, porque justifica el valor epistemológico de la etnografía escolar y realiza precisiones conceptuales en las que los referentes son los padres (y madres, por aquello de que cita a Margaret Mead) de la moderna antropología cultural.

-Francisco Canes Garrido, “Objetos escolares y museos de Educación”.

El autor del capítulo comienza reflexionando sobre características generales de los objetos escolares para, en la p. 38, indicar las fuentes impresas en las que se pueden encontrar referencias sobre los objetos usados en los establecimientos de enseñanza de otro tiempo (revistas, catálogos de

librerías, publicaciones sobre viajes realizados por escuelas de España o del extranjero, películas y documentales, inventarios de alguna escuela, etc.). Reproduce a continuación parte de la relación de los materiales que para las aulas proponía en 1882 el Museo Pedagógico Nacional, la clasificación que realiza Juan Navarro Higuera en 1960 (en el, en su época, muy difundido libro del CEDODEP *La escuela unitaria completa*) y la de José Morales de 1969.

Por último, resume una historia de los objetos escolares, agrupándolos en tres tipos: el mobiliario escolar (mesas y sillas de los alumnos y del profesor, reloj, encerado... que fueron todos ellos evolucionando a lo largo del tiempo), el material de la enseñanza (libros, cuadernos, mapas...; los materiales de Fröbel o Montessori; etc.) y, por último, los libros de texto.

Para finalizar, se refiere Francisco Canes a los museos de educación, que son los lugares donde se pueden encontrar hoy en día esos objetos, y la necesidad de la coordinación entre todas las instituciones de esa índole (al estilo de la tarea realizada por MANES con los manuales escolares) para disponer de modos de catalogación unificados y que se pudieran consultar vía Internet. El CRIEME de Polanco, en donde estamos realizando desde hace más de un año un riguroso trabajo de catalogación de nuestros objetos, se sumaría con entusiasmo a esa iniciativa.

-Cristina Yanes Cabrera, "El patrimonio educativo inmaterial. Propuestas para su recuperación y salvaguardia".

Descifrar el significado del que son portadores los objetos escolares es posible si se sabe entenderlos como algo más que mera materia inerte, si se sabe establecer la ligazón entre ellos y lo inmaterial, la creencia, el rito, su simbología. Así, el conjunto de todo ello, lo material (objetos) y lo inmaterial (teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales...), constituye la "cultura escolar".

Concreta Cristina Yanes, siguiendo las pautas marcadas por la UNESCO sobre el patrimonio cultural inmaterial, en cuatro los campos de este último cuando nos referimos al patrimonio histórico educativo: el de las tradiciones y expresiones orales (individuales o colectivas); el de las prácticas rituales y festividades escolares; el de los conocimientos y prácticas relacionados y asociados con los procesos de enseñanza-aprendizaje; y, por último, el de los objetos o "artefactos" con valor simbólico.

Pero no basta con teorizar, sino que hay que intentar poner en práctica ese proceso de salvaguarda de este ámbito del patrimonio histórico educativo, para lo que se esbozan por parte de la autora del artículo algunas formas de hacerlo.

-Miryam Carreño, "Memoria e Historia de la Educación".

Si hay épocas en las que la mirada de la cultura y la política se dirige hacia el futuro, hay, por el contrario, otras en las que esa mirada se dirige hacia el pasado. Nosotros, en la actualidad, parece ser que estamos en una época de las del segundo tipo, en una época de *revival*.

"Esto es como el *Cuéntame*", comentó de manera espontánea una chica durante la visita anual que realizan a nuestro centro de Polanco los alumnos de Primero de Magisterio de la Universidad de Cantabria. Aunque sin Imanol Arias, sí, era cierto. Porque en España, como en otros países, hay necesidad de clarificar un pasado cercano conflictivo que conviene hacer consciente en una suerte de psicoanálisis colectivo. Y de esa manera, como señala Myriam Carreño en su artículo, esa corriente general también ha influido en la Historia de la Educación, que pretende estar en la cercanía de ciencias como

la Antropología y la Etnografía cuando investiga su pasado, con el sujeto singular, y sus experiencias individuales que permanecen en su memoria, como centro.

Pero al "abuso" de la memoria en la actualidad, se le deben poner límites por cuestiones epistemológicas (la *vitae memoriae* de Cicerón es susceptible de errores, como en las ediciones críticas del autor latino se hace patente; en época sin bibliotecas o archivos, a Cicerón le fallaba en ocasiones la memoria).

El profesor Reyes Mate clarifica la diferencia entre historia y memoria, al reservar para esta última solo el interés por la actualización de lo pretérito.

Aclarado lo anterior, pasa Myriam Carreño a aplicarlo a la memoria de la escuela y su relación con el término *cultura escolar*, al que reiteradamente se recurre en la mayoría de los capítulos que componen este libro. Y en la conocida distinción de los tres ámbitos a los que hace referencia Agustín Escolano de la *cultura escolar* (el empírico-práctico, el científico y el político), es la primera de estas tres "culturas", para Myriam Carreño, la "que más necesita del recuerdo para ser reconstruida." (p. 100) Y nos señala diferentes modos de recuperar la memoria de ese ámbito.

Finaliza la autora este interesante artículo con unas reflexiones sobre el control que los grupos de poder pueden intentar ejercer sobre la memoria y, consecuentemente, lo sano del fomento de un recuerdo crítico ("recordar para aprender", dice Myriam Carreño), como también señalábamos al final de nuestro comentario, en el número 2 de *Cabás*, del libro de Manuel Reyes y Juan José de Paz.

-Julio Ruiz Berrio, "Los museos de Educación y la Historia de la Educación".

Aborda en este artículo el profesor Ruiz Berrio, editor del conjunto de toda la publicación, la utilidad que los museos de educación pueden prestar a la Historia de la Educación y la posibilidad de la creación de museos escolares siguiendo las pautas establecidas por el movimiento llamado *Nueva Museología*.

Tuvimos la ocasión hace un año de hablar personalmente con el mejicano Raúl Andrés Méndez Lugo en un curso de verano de la Universidad de Cantabria en Reinosa (Méndez Lugo fue presidente del *Movimiento Internacional para una Nueva Museología* -MINOM, ICOM- entre los años 2003 y 2007, y posee una gran experiencia en la creación de estos "nuevos museos"). Y allí, al hilo de nuestra descripción de los diferentes tipos de museos de educación existentes, nos insinuó lo adecuado de seguir las metas de los centros museísticos preconizados por la *Nueva Museología* para la creación de determinados museos escolares con características específicas.

Esas metas de la *Nueva Museología* nos las recuerda Ruiz Berrio en las pp. 118-119 de su artículo: "En las últimas dos décadas, por el contrario (a los museos tradicionales), las metas de un museo han evolucionado hacia su capacidad de estimular en el visitante su iniciativa creadora, una estructura descentralizada, una metodología interdisciplinar, un público formado por visitantes locales, de la Comunidad, su asentamiento en un territorio, y su recuperación y estudio del patrimonio cultural y natural de todos los pueblos, y tanto del patrimonio tangible como el intangible. Es el museo de una sociedad democrática, abierta, global, con una industria desarrollada del ocio y del turismo, con un concepto permanente de la educación..."

Basándose en el concepto del aprendizaje permanente y con el apoyo de las nuevas tecnologías, los museos de la educación deben reflejar el “giro de ciento ochenta grados” (p. 125) que en las últimas dos décadas han efectuado los historiadores de la educación, para, en su acercamiento al pasado escolar, no dejar fuera, como sucedía anteriormente, ningún colectivo ni ningún proceso educativo (actores, discursos y lenguajes, instituciones -espacio, tiempos y disciplinas escolares-, prácticas, pautas de comportamiento). La microhistoria y la etnografía han sido medios para conseguir esto último, accediendo a nuevas fuentes para recuperar el pasado escolar (materiales, icónicas, la historia oral, las autobiografías, etc.).

Y en la actualidad coexisten museos pedagógicos a la antigua usanza con otros que reflejan las intenciones de una nueva museística, como lo pone de manifiesto el profesor Ruiz Berrio con algunos datos sobre instituciones museísticas escolares de España.

Por último, concluye el artículo con una reflexión sobre lo fructífero de la relación entre la investigación de la historia de la educación y los museos de educación.

De todas maneras, y a pesar de los méritos indudables que tiene lo aportado por la corriente de la *Nueva Museología*, creemos que el poder educador de los museos tiene sus límites, al menos cuando se quiera equiparar ese poder con el de las instituciones educadoras convencionales. Porque, si no, llegaríamos a exageraciones como la que una participante en el curso de Reinosa al que me acabo de referir, sin duda entusiasmada por la capacidad educadora de los “nuevos museos”, llegó a decir. “Los colegios no enseñan, los que enseñan son los museos”, indicó. Realmente, las mesas redondas, como se dice del papel, “lo aguantan todo”; hasta afirmaciones como ésta.

-Pablo Álvarez Domínguez, “Nuevo concepto de los museos de Educación”. Dentro del concepto general de museo surgido a mediados del siglo XIX, sobre todo en las dos últimas décadas han visto la luz numerosos museos dedicados a la educación. Éstos se podrían agrupar, nos dice Pablo Álvarez, el autor del artículo, siguiendo a Julio Ruiz Berrio, en cinco diferentes modelos: escuela-museo, museo histórico escolar, museo de la educación, museo pedagógico y museo laboratorio de historia.

A pesar de la relativamente reciente historia de estos museos específicos de educación, se puede encontrar en ellos una evolución, en la que se constata que “han pasado de ser meros depósitos de obras de educación, de legislación y administración escolares, y de material de enseñanza y mobiliario escolar, a convertirse en una institución viva, dinámica, abierta, didáctica en potencia, y de difusión sociocultural activa.” (p. 146) Las causas de este cambio, siguiendo también en esto a Ruiz Berrio, serían: la influencia de la *Nueva Museología*, los nuevos planteamientos pedagógicos de la sociedad que exigen un aprendizaje permanente, las nuevas tecnologías y, en cuarto lugar, los cambios sociales de hondo calado que se han producido recientemente.

Por todo lo señalado, el papel didáctico de estos museos debe ser muy relevante. En concreto, como ya había señalado él mismo en publicaciones anteriores, Álvarez Domínguez indica que los nuevos museos de educación deben ser lugares para aprender, para explorar y conocer, para compartir y emocionarnos juntos, para buscar e investigar y, por último, para volver (pp. 164-165).

Interesante este artículo para ayudar a reflexionar, a aquellos que emprendan la tarea de puesta en marcha de un museo de educación, acerca de los fundamentos más generales sobre los que sustentan su institución.

-Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, "Patrimonio histórico-educativo de España. Museología y museografía."

Microhistoria escolar contra modelos estructurales, lo etnográfico contra las técnicas cuantitativas (aunque, señalan las autoras del capítulo, en la historiografía educativa la historia social clásica nunca fue demasiado popular). De lo particular, de lo singular, siguiendo Teresa Rabazas y Sara Ramos aquí a Myriam Carreño, es de donde se sacan los significados (aunque con las limitaciones que hemos señalado más arriba que se indican en el artículo que incluye este libro de la propia Myriam Carreño). Y estos cambios en el ámbito disciplinar de la historia de la educación influyen en la realidad de la actual museología de la educación, que debe acercarse inexcusablemente al paradigma de la que ya hemos visto en otros artículos llamada *Nueva Museología*: "Esta nueva interpretación del patrimonio es la que hace que el museo se convierta en 'un instrumento al servicio de la sociedad' (F. Hernández Hernández, *Manual de museología*, Madrid, Síntesis, 2004, pág. 74) a modo de centro social, en el que el individuo gana participación y protagonismo, y en el que los materiales, con los que además se identifica, juegan un papel de puente entre el pasado y el presente." (p. 173)

Consecuentemente con lo anterior, el concepto de patrimonio histórico-educativo debe abarcar tanto lo material como lo inmaterial. Y ese patrimonio se encontraría en nuestro país en las universidades históricas, en las escuelas normales, en los institutos históricos de segunda enseñanza, en las instituciones privadas y religiosas, en los colegios de primera enseñanza y en algunas instituciones de carácter no formal que contribuyeron a la educación de los pueblos. Haciendo las autoras, en las últimas páginas de su artículo, un exhaustivo recorrido histórico y geográfico a través de la recuperación del patrimonio histórico educativo en España.

Debemos hacer aquí un breve alto para insistir, tal y como decíamos al principio, que a aquellos que nos dedicamos a diario a recorrer centros de primaria, institutos, ayuntamientos, en concreto nosotros en Cantabria, a la búsqueda de objetos del patrimonio histórico-educativo para su preservación, nos llama más la atención lo que ya no existe que lo existente de ese patrimonio. Podríamos reproducir mil y un relatos de gente que nos cuenta cómo se ha ido produciendo ese expolio.

A modo de anécdota, recientemente nos poníamos en contacto con una persona que vendía objetos antiguos escolares por Internet, en concreto de Zamora. Y, con una mezcla de ingenuidad e impunidad, al final del mensaje en el que nos daba las explicaciones que le pedíamos sobre un objeto que tenía a la venta, nos animaba a hacer como hizo él durante años por "afición", a ir por los pueblos cogiendo lo que queda en las escuelas.

Quizás el acercamiento al patrimonio "inmaterial" de la educación más que un requisito de los cambios conceptuales exigidos por el paradigma museológico de la *Nueva Museología* sea una necesidad, porque el patrimonio "material", lamentablemente, las administraciones educativas que eran sus legítimos dueños dejaron en la mayoría de los casos que se expoliara sin adoptar medidas para evitarlo.

-Encarnación Martínez Alfaro, "El patrimonio de los Institutos históricos".

En este artículo sobre el patrimonio histórico de los institutos que podemos llamar de secundaria (con las múltiples denominaciones y estudios que ellos han tenido a lo largo del tiempo), creados a partir de los años treinta del siglo XIX, sí comienza haciendo hincapié la autora sobre la importancia de lo que de ese patrimonio se ha ido perdiendo, debido "a mudanzas de edificios y a otras contingencias, de manera que si (el hoy conservado) ha llegado hasta nosotros cabe pensar que se debe más a circunstancias casuales que a un proyecto de conservación deliberado y sostenido en el tiempo." (p. 202)

Antes de hablar de ese patrimonio educativo, hace Martínez Alfaro una historia de estas instituciones escolares, desde el precedente del Real Instituto Asturiano de Gijón, creado por Jovellanos en 1793, donde esta etapa educativa comienza a desvincularse de la tradicional dependencia que tenía de la Universidad y de la Iglesia a través de las llamadas facultades de artes, incorporando en los planes de estudios conocimientos científicos.

En el conocido como *Informe Quintana* de 1813, se contemplaba la creación de universidades de provincia. Y tras la muerte de Fernando VII y la llegada del liberalismo se comienza la creación de los que ahora llamamos "institutos históricos", siendo el primero en ponerse en funcionamiento el de Palma de Mallorca, en 1835. Influida la creación de institutos por los vaivenes políticos, que refleja Martínez Alfaro en su artículo (pp. 202-206), se llega a los 103 contabilizados en época de la II República.

A continuación, se describen los elementos patrimoniales que la mayoría de los institutos históricos tienen en común, comenzando por las propias construcciones, muchas de ellas con interés histórico artístico por haberse instalado en edificios de procedencia eclesiástica que quedaron libres tras las desamortizaciones, aportando la autora datos de algunos de ellos.

En segundo lugar, los archivos de los institutos históricos constituyen también un elemento patrimonial importante. Éstos suelen estar bien conservados, porque por su propia naturaleza siempre estuvieron ordenados y, lo más importante, fuera del alcance del profesorado en general.

Y también las bibliotecas (que han estado más expuestas, nos dice Encarnación Martínez Alfaro, "al descontrol y pérdida de ejemplares").

Gabinetes y Laboratorios de Ciencias Naturales, de Física y Química y de Agricultura y Observatorios meteorológicos albergaban multitud de objetos que, aparte de su utilidad didáctica, eran de un valor estético considerable, lo que sin duda ha provocado su robo (una máquina de Wimshurst o un telurio, en nuestra opinión, no los tira nadie). A modo de ejemplo, señalar que en el artículo se dice que "del rico patrimonio del Instituto de Murcia, sabemos que se ha conservado alrededor de un 40 por 100 de sus aparatos" (p. 217).

Por último, otro utillaje variado completa el panorama de los elementos patrimoniales más habituales en esos institutos; como mapas, globos terráqueos, placas para epidiáscopos, etc.

Por todo lo señalado, conviene recordar que los institutos provinciales fueron focos importantes de dinamización cultural de sus ciudades respectivas.

Actualmente, existe una clara sensibilización hacia la recuperación del patrimonio de esos centros, para lo cual ha sido incentivo importante las jornadas que representantes de muchos de ellos vienen celebrando desde 2007 sobre toda la problemática que de lo señalado les es común.

Aunque quede mucho camino por recorrer, creemos que, a diferencia de lo que vemos a diario que sucede con otro tipo de centros, el patrimonio de los institutos históricos (entre otros motivos, por la propia estructura y ubicación de los mismos) se encuentra ya bastante salvaguardado.

-Juan González Ruiz, "El papel de la Inspección en la recuperación del Patrimonio Histórico Escolar".

Si algún colectivo habría podido evitar la pérdida de gran parte del patrimonio histórico-educativo material, ése es el de los inspectores de educación. Su contacto directo con esos materiales en sus visitas a los centros, junto a la capacidad coercitiva que les concedían las diferentes normativas por las que se regía su actuación, habrían impedido la situación generadora de la triste imagen que, en nuestra opinión, se da a la opinión pública del patrimonio histórico-escolar.

Sin entrar a analizar en detalle los motivos de por qué sucedió lo anterior, sí señalar que en general es la importancia a lo inmediato que se da en la vida de los centros escolares, común también a las actuaciones de los inspectores, unida a la "plétora de actuaciones" que señala Juan González Ruiz en la p. 245 que desarrollan estos últimos, lo que hace que tareas como la preocupación por el patrimonio histórico-escolar sean siempre dejadas "para mejor ocasión".

Aunque haya llegado tarde, a Juan González Ruiz, el autor de este artículo, hay que reconocerle el mérito, durante su etapa de director del CRIEME de Polanco (Cantabria), de haber organizado un seminario en el que representantes de los servicios de inspección de toda España consensuaron un manifiesto de quince puntos sobre el papel esencial de los inspectores en la conservación del patrimonio histórico-educativo; con la esperanza de que los responsables con capacidad para ello adoptaran las medidas oportunas para ponerlos en práctica. Ese manifiesto se reproduce al final del artículo.

Pero, por otra parte, la propia historia de la inspección debería ser foco de investigaciones que -¿quién mejor?- deberían ser llevadas a cabo por los propios inspectores.

Y, más adelante, el autor del artículo diseña lo que debería ser, en su opinión, un programa de actuación de las inspecciones de educación respecto al patrimonio histórico escolar.

Más que una nueva ocupación, a unir a la plétora que él señalaba, convirtiendo a inspectores e inspectoras en "obligados" historiadores de la educación, "lo que proponemos es que la perspectiva histórica y el cuidado por conocer y conservar los bienes testimoniales del pasado escolar se constituya en una preocupación habitual en los trabajos de los inspectores, una seña identitaria de la profesión inspectora frente a otros colectivos de personas que integran el sistema escolar más centrados en el presente o en los aspectos más puramente administrativos. (...) No hablamos de una ocupación, sino de una preocupación: de una disposición permanente, de una actitud, y no de alguna tarea concreta, puntual y sometida a condicionantes y límites de espacio y tiempo." (p. 247)

Lo anterior lo representa Juan González Ruiz en un interesante diagrama donde se describen (y a continuación se explican), interrelacionándose, las distintas funciones en las que lo antes señalado se podrá concretar.

Muy interesante este artículo, porque no se limita solo a hacer referencias, sino que se arriesga a realizar propuestas.

-Carmen Rodríguez Guerrero, "Actuaciones prioritarias para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas".

Sin duda, el más práctico de todos los artículos que componen el libro, para aquellos docentes que están en contacto diario en sus centros con objetos pertenecientes al patrimonio educativo material, es este de Carmen Rodríguez Guerrero, profesora del I.E.S. "Cardenal Cisneros" de Madrid.

Los recientes planes para la recuperación de su patrimonio de los centros escolares que lo poseen (la autora se refiere a ello desde la óptica de los institutos históricos) se debe a dos razones: el interés de los historiadores de la educación por la cultura material de los centros y la coordinación entre diversos institutos históricos para abordar con prácticas comunes la conservación de sus patrimonios (las jornadas a las que nos hemos referido al comentar el artículo de Encarnación Martínez Alfaro).

En concreto, Rodríguez Guerrero propone un plan de actuación general para los centros que posean materiales con valor histórico: elaboración de inventarios o catálogos en lenguajes informáticos compatibles junto a otra serie de actuaciones concretas, como alarmas, condiciones medioambientales apropiadas, restauraciones, etc.

Los edificios, el mobiliario, los libros, láminas, mapas, fotografías, deben ser sometidos a procesos científicos de conservación.

No nos extendemos en los detalles, pero el artículo se nota que está escrito por alguien que realmente conoce de primera mano aquello de lo que habla.

-Eulàlia Collelldemont Pujadas, "Los museos virtuales de educación en España".

Los museos virtuales de temática educativa no son solo una manera de mostrar el patrimonio histórico escolar diferente a la tradicional, sino que "ha derivado en la práctica en la apertura de los horizontes de posibilidades..." (p. 275). Y a explicar esas posibilidades, entre otras cosas, dedica Eulàlia Collelldemont su interesante artículo.

Los museos virtuales de educación han surgido como entidades museísticas propias, no como una extensión de los presenciales, poniendo la autora varios ejemplos que lo corroboran, como el mismo en el cual ella trabaja, el *Museu Universitari Virtual de Pedagogia* de la Universidad de Vic, que en su proyecto museológico inicial define la virtualidad como "estructura orgánica": "...no son museos de lo imaginario o del artificio tecnológico sino que son museos creados para cumplir con las funciones de conservación y difusión... con un modelo propio, paralelo y complementario al desarrollado desde los museos presenciales." (p.281)

Esa diferente "narrativa" que poseen los museos virtuales respecto a los presenciales les dota de una serie de cualidades muy a tener en cuenta, en especial en cuanto a sus posibilidades investigadoras y educativas.

Un esquema comparativo de las características de los museos virtuales de educación españoles se incluye al final del artículo de Eulàlia Collelldemont, en el que el "modelo narrativo", interpretativo predomina en estos museos de realidad virtual, "una realidad que, aun siendo virtual, es realidad." (p. 293)

-Gabriela Ossenbach Sauter y Miguel Somoza Rodríguez, "Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la Historia de la Educación. Posibilidades y desafíos".

Como en el artículo anterior, exploran los autores, profesores ambos de la UNED, las posibilidades que ofrecen los museos pedagógicos virtuales para la enseñanza de la Historia de la Educación.

La función educativa de los museos (poniendo los límites que hemos señalado antes) es hoy en día considerada como algo integrante de su naturaleza.

Tras acercarse Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza a la realidad de los museos pedagógicos virtuales en España, resaltan que lo más valioso de estos museos es su capacidad no tanto de reproducir imágenes digitales de objetos sino de "intentar reconstruir el universo de significaciones y de relaciones sociales en las que aquellos objetos adquieren sentido, más allá del efecto placentero, nostálgico, estético o, por el contrario, de fastidio, que pueda suscitar su contemplación." (p. 305) Por ello, los museos virtuales que aún se inclinan "por replicar conceptualmente el modelo de los museos materiales" no hacen sino autolimitar el despliegue de sus potencialidades, como la divulgación o la investigación.

Y, desde el punto de vista de la enseñanza de la Historia de la Educación, los museos pedagógicos virtuales tiene las siguientes ventajas respecto a los tradicionales: su acceso inmediato (y que puede aprovecharse para ser usado directamente en el aula), su bajo costo, su espacio inagotable, el uso del hipertexto o la posibilidad de reproducción de contextos.

-María Cristina Linares, "El museo de las escuelas: Un espacio en construcción".

La profesora argentina María Cristina Linares nos relata en su artículo las vicisitudes de la creación del Museo de las Escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Tras dos intentos fallidos, se logró llevar a cabo la construcción del que se denominó Museo Virtual de la Escuela, a la espera de la ubicación definitiva del museo material.

El Museo de las Escuelas tiene como objetivo principal desarrollar una visión socio-histórica crítica de la educación, para lo que se intenta dotar de significado a los objetos expuestos en él. Las exposiciones, para ello, deben ser "narraciones" que puedan abordarse desde las peculiaridades de cada visitante.

Así, la exposición "Lo que el borrador no se llevó" (dividida en las diez secciones que la autora del artículo describe) significa la idea de un pasado que está presente en los objetos exhibidos y la persistencia de la defensa de la escuela pública, a pesar de los intentos por ser borrada.

El visitante articula en esa exposición tres dimensiones sobre el pasado: su propia memoria individual (las propias vivencias; a menudo, en la gente de cierta edad cargadas de nostalgia), la memoria o memorias colectivas (con un componente político) y, por último, la mirada histórica (que se pretende que esté contextualizada).

No se pretende, señala María Cristina Linares, que el Museo de las Escuelas sea aséptico, sino proveerle de un carácter "político-pedagógico", en el sentido de ser "museo educativo" (p. 334). Usando, para ello, diversas herramientas, como, por ejemplo, la formulación de *preguntas problematizadoras* o presentar *distintas posturas historiográficas*. Por ello, primero se elige el concepto y luego se busca el objeto apropiado para él.

Gran ilusión se nota en lo que nos cuenta María Cristina Linares de su trabajo de puesta en marcha de este museo junto a sus compañeros del equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad de Luján. Nos alegra comprobar que en Argentina, a pesar de los gobernantes con los que les toca lidiar, saben mantener un cierto sentido social en todo lo que realizan. A ver si en España tomamos nota y despertamos de la modorra en la que estamos sumidos desde hace ya demasiados años en este aspecto.

-Carmen Colmenar Orzaes, "El Museo de Historia de la Educación *Manuel Bartolomé Cossío*".

Como nos señala la autora que le gusta decir a su director, el profesor Julio Ruiz Berrio, este Museo de Historia de la Educación *Manuel Bartolomé Cossío* es un "taller-laboratorio" que, "como organismo vivo, estudia, trabaja, investiga, organiza exposiciones periódicas y rescata la cultura escolar de épocas pasadas para que alumno/as, profesores/as e investigadores/as podamos entender mejor nuestro presente escolar y educativo." (p. 341)

Comenzó a constituirse a finales de los años ochenta del siglo pasado en el seno de la Universidad Complutense de Madrid, siendo su punto de partida concreto el intentar preservar un fondo antiguo de libros y materiales escolares diversos en riesgo de perderse en el Colegio de la Paloma en el año 1989. Al año siguiente, se firmó con el Ayuntamiento de Madrid un convenio de colaboración para clasificar, catalogar y conservar fondos escolares antiguos de las escuelas dependientes de la administración municipal.

En los siguientes años, y en la modalidad de depósito, se trasladaron al llamado Edificio B de la entonces Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación gran cantidad de manuales escolares, obras de pedagogía, cuadernos de alumnos, exámenes, algo de mobiliario, etc. Y, tras un periplo por el llamado Edificio C, llegaron los fondos a su ubicación actual del edificio de la Almodena, una vez ubicada allí la Facultad de Educación.

Orientado desde el principio fundamentalmente hacia la investigación y hacia la docencia, el Museo *Manuel Bartolomé Cossío* ha organizado todos los cursos distintos seminarios en los que han participado docentes y estudiantes, reseñando la autora en el artículo algunos de esos seminarios.

Junto a los seminarios, durante estos años se han realizado diferentes exposiciones temáticas, elaboradas a partir de la selección de los diversos materiales del Museo, siendo la primera de ellas, en 1995, la titulada "El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo".

Y un tercer grupo de actividades es el constituido por los proyectos de investigación.

Los que hemos tenido la suerte de poder visitarlo, hemos comprobado la magnitud de los fondos que conservan y lo adecuado de su planteamiento como "laboratorio de Historia de la Educación", por estar ubicado junto a la materia prima de los estudiantes que a decenas recorren los pasillos del edificio de la Facultad de Educación de la Complutense.

Y este de Carmen Colmenar es el último capítulo que incluye el libro editado por Julio Ruiz Berrio. Una obra de gran valor, de necesaria consulta para quien se aventure por primera vez en el mundo del patrimonio histórico-educativo y quiera saber el estado de la cuestión sobre su musealización.

Quizás, con la carencia que dijimos al principio de que apenas se trata el tema del expolio que ha sufrido este patrimonio y que de los museos de educación de fuera de España se habla poco (salvo el artículo específico de María Cristina Linares), si debemos aplicarle algún calificativo al libro, éste sería el de resultar muy útil.

