

# EL PATRIMONIO EDUCATIVO Y LA INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA ESCOLARIDAD

## *Educational heritage and critical interpretation of schooling*

Manuel REYES SANTANA\*<sup>1</sup>  
Universidad de Huelva

**RESUMEN:** En esta contribución se ofrece un modelo interpretativo, participativo y crítico para la puesta en valor del patrimonio educativo dentro del ámbito de los museos pedagógicos. La propuesta parte de la interpretación patrimonial como método de comunicación y de aprendizaje, así como de modelos educativos críticos que profundizan en la naturaleza y los fundamentos de las prácticas escolares. El modelo incorpora también un enfoque complejo del patrimonio educativo y una concepción amplia del objeto patrimonial, que incluye a los escenarios educativos formales y no formales. Por su carácter crítico, el modelo elude la prescripción de fórmulas universales y promueve la contextualización de la actividad divulgativa en relación con el patrimonio escolar.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio educativo, interpretación, análisis del objeto, pedagogía crítica, escolaridad.

**ABSTRACT:** We provide an interpretive, participatory and critical model for the enhancement of educational heritage in the field of educational museums. The proposal is built from heritage interpretation as a method of communication and learning, as well as critical educational models that explore the nature and basis of school practices. The model also incorporates a complex approach to educational heritage and a broad conception of heritage object, which includes formal and non-formal educational settings. Due to its critical nature, the model avoids prescribing universal formulas and promotes contextualization of educational activities in relation with school heritage.

**KEY WORDS:** educational heritage, interpretation, object analysis, critical pedagogy, schooling.

---

1 Autor para correspondencia: Dr. Manuel Reyes Santana. Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar y Director del Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Campus de El Carmen, 21071 – Huelva. E-mail: [mrsant@uhu.es](mailto:mrsant@uhu.es)

## Introducción

Los museos de educación, con sus diversas configuraciones (museos pedagógicos, escuelas-museo, aulas-museo, colecciones pedagógicas...) están contribuyendo de forma muy positiva a la preservación del patrimonio histórico escolar, y, en general, desarrollan de forma notable las tareas inherentes a la función museística con las que se han comprometido en relación con ese patrimonio: recuperación, investigación, documentación, exhibición, comunicación..., aunque quizá falte a veces, en el ámbito de su gestión, una base museológica más sólida<sup>2</sup> y, además, el rodaje preciso –y quizá urgente– para alcanzar acuerdos en cuestiones de catalogación y cooperación.

En relación con la función de difusión que desarrollan estas instituciones aparece cierta variedad de actividades, relacionadas a menudo con el público escolar y, en menos ocasiones, con el público general, al que se suele reservar la visita guiada y, tal vez, la proyección de un documental como opciones únicas<sup>3</sup>. Todo ese conjunto de actividades de difusión o de uso público adquiere dimensiones diferentes en función del papel que adopta el museo, de la forma en que se construye a sí mismo. No será igual un museo que se erige como un lugar de culto al pasado que otro que se constituye como agente de mediación entre una comunidad humana y su patrimonio. No es igual un museo centrado en las adquisiciones –y, por tanto, en el incremento de sus colecciones– que uno centrado en la exhibición, por ejemplo. Al segundo le será más necesario fundamentar convenientemente su función educativa, que es más secundaria en el primero. En otro orden, también se sitúan en extremos opuestos dos museos que organizan su actividad interpretativa exponiendo lo material de la escolaridad desde un enfoque eminentemente descriptivo o, por el contrario, desde una perspectiva que problematice las explicaciones hegemónicas sobre la escolaridad.

Aunque las funciones divulgativas de los Museos de Educación incluyen más aspectos, más tareas y más actividades, aquí nos centraremos en la relación que se establece entre los objetos y los visitantes en estos Museos, en-

---

2 Evidentemente, nos referimos aquí a la falta de desarrollo de una museología específica, entendida como la aplicación de principios museológicos y museográficos a los Museos de Educación. Esa ausencia, debida probablemente al carácter aún reciente del fenómeno (los Museos Pedagógicos actuales difieren sensiblemente de los decimonónicos), es suplida a menudo por la voluntad de las personas implicadas con dosis más o menos amplias de autoformación museográfica.

3 Es preciso hacer referencia aquí a la tesis doctoral de Álvarez Domínguez (2009), que, en sus capítulos 7, 8 y 9, incorpora una amplia propuesta de actividades relacionadas con el patrimonio histórico educativo, aplicables a distintos niveles educativos, aunque algunas de ellas son transferibles a otros públicos visitantes de Museos de Educación.

tendiendo esa relación como el elemento climático de la difusión patrimonial y como la razón esencial de la exhibición y la comunicación museística. Para ello, habremos de realizar un recorrido, voluntariamente reducido y simplificado, de diversas posibilidades expositivas. Este trayecto permitirá comprender mejor la propuesta que realizamos después.

## De Diógenes y la nostalgia a la interactividad embrionaria

Cuando la acumulación de fondos (cuanto más, mejor) se convierte en la finalidad fundamental del museo, entonces la actividad central es la adquisición, a veces sin más criterio que el aditivo (en los museos, antes se llamaba *acopio* a lo que hoy se denomina *adquisición*; *acopiar* ya incluye en su significado una referencia a lo cuantitativo).

La posesión de unos fondos abundantes no implica necesariamente una exposición completa de los mismos: los almacenes constituyen una parte fundamental del museo y su gestión es tan importante como la de la fracción expuesta de los fondos. Pero, a menudo, ese interés acumulativo –entre el síndrome de Diógenes y la nostalgia morbosa– se acompaña de una ofuscación expositiva que lleva a ocupar todos los huecos posibles del museo con objetos. A veces, éstos se superponen para dejar ver apenas una parte minúscula de los que llegaron antes, creando una estampa rococó que abrumba al visitante. Es un ejemplo más del *horror vacui* que ocasiona una promiscuidad extrema. Resulta complicado, en este tipo de exposiciones abigarradas, encontrar un discurso expositivo coherente –a veces, ni siquiera existe discurso museográfico en sentido estricto– o descubrir criterios subyacentes que vayan más allá de la clasificación más elemental basada en el nombre común del objeto: aquí los cuadernos (todos los cuadernos), allá las enciclopedias (todas las enciclopedias), más allá todos los cabases o todos los tinteros... Al menos en un sentido figurado, en estos casos el almacén no existe: todo lo disponible se acumula en la exposición, a la que pasa directamente cada nueva adquisición, complicándola más aún.

Este tipo primario de museos de la escolaridad es la muestra más palpable de limitaciones en conocimientos museológicos, expositivos y didácticos, hasta el punto de establecer una clara contradicción entre el calificativo que recibe el museo (escolar, pedagógico, educativo) y la forma en que muestra su contenido, realmente opuesta a criterios didácticos elementales. De ellos sólo se puede alabar la capacidad para captar y adquirir objetos. El coleccionismo suele estar en la base de este tipo de instituciones. En algún momento, el coleccionista estima que su compilación puede o merece ser expuesta y decide la creación del museo.

Aunque haya algo más de comedimiento y no exista ese paisaje abigarrado del coleccionista compulsivo, si el museo prosigue sin más actividad

que la mera exposición al público –acompañada, si se quiere, de las tareas adyacentes a ésta: la captación, catalogación, almacenamiento y custodia–, entonces no es más que un lugar para el culto a la añoranza. Son museos contemplativos. Esta afirmación, que puede mostrarse inicialmente como peyorativa, no lo es tanto. La acumulación de objetos escolares, incluso su amontonamiento más o menos ordenado, es ya un primer paso esencial para la perpetuación del patrimonio histórico educativo y, por ello, constituye una acción realmente plausible, aunque necesite de avances en determinadas facetas.

Existen algunas iniciativas que apenas sobrepasan este nivel elemental, en el que la mayor preocupación es acumular fondos. A menudo, la catalogación y el etiquetado de cada objeto, para ofrecer al visitante una información fiel sobre lo que tiene delante, se convierten en tareas importantes que complementan a la adquisición. Esta información que se ofrece es, por lo común, lo más objetiva posible. Por ello, para evitar valoraciones, se limita a identificar el objeto, datarlo y, quizá, incluir el nombre del fabricante y el origen. A veces, una leyenda algo más amplia, pero siempre descriptiva, completa aquella información elemental.

Esta opción se identifica plenamente con los museos más tradicionales, en los que el experto clasifica y rotula los fondos y transmite información al visitante inexperto, en un proceso comunicativo unidireccional que tiene en la etiqueta su instrumento fundamental de mediación y que se ancla en la tradición museística más rancia, como veremos después. En estos casos, la información ofrecida, al ser meramente descriptiva, se presenta como irrefutable e incuestionable. Por tanto, tampoco se establecen mecanismos para una eventual discusión acerca del objeto. Podemos decir que, en este caso, estamos en un museo “a prueba de visitantes”. El contacto del asistente con el objeto es pasivo y la contemplación de éste, a lo más, contribuye a remover recuerdos, lo que puede unir al registro descriptivo que aporta el museo un registro narrativo o emotivo del visitante, aunque, al no existir mecanismos de expresión, éste permanece en su intimidad: se trata de un registro tácito e implícito. El sentimiento esencial es, por tanto, la nostalgia; la misión del museo es, en este caso, eminentemente evocadora.

Aunque, por ahora, no podamos concretarla, parece existir cierta gradación entre ese modelo museístico rudimentario y los modelos más deseables, dándose situaciones intermedias en una progresión hacia lo que podríamos llamar el ideal museístico. Así, si en el escenario anterior situamos una persona que hace funciones de guía o intérprete, progresamos algo desde el modelo descrito antes: el visitante siente ahora que el mensaje se dirige más expresamente a él y que puede preguntar o intervenir, aunque sea mínimamente y siempre en segundo plano. Sigue existiendo la diferencia entre experto e inexperto y la mediación cambia solamente de instrumento: por encima del valor

de la etiqueta se sitúa la aportación verbal del guía. El mensaje sigue siendo normalmente unidireccional, porque las posibles intervenciones del visitante no modifican el contenido de un discurso preconstruido e inalterable. Estas participaciones son anecdóticas y apenas obedecen a un principio básico de cortesía: el guía escucha pacientemente al visitante que interviene, preguntando o quizá apuntalando el mensaje de aquél con algún relato breve de su propia experiencia biográfica con el objeto en cuestión. Tras esa intervención ocasional, sin embargo, el mensaje seguirá siendo básicamente el mismo. La aportación del visitante es coyuntural, ocasional y anecdótica.

Un modelo más evolucionado ha de incorporar un trabajo más complejo sobre lo expuesto, que incluya un análisis pormenorizado de los objetos, basado tanto en la observación como en la provocación de una reflexión sobre los objetos (al menos sobre ciertos “objetos-atractores”), y la posibilidad de expresar el resultado del análisis dotando al visitante-usuario de medios específicos para ello. Este análisis es particularmente útil para determinados tipos de público, particularmente el vinculado profesional o académicamente al contenido del museo. En el caso de los Museos de Educación, los docentes en servicio o el profesorado en formación constituirían los colectivos más idóneos para esa mirada profunda de los objetos. Pero eso no descarta a los públicos legos, que pueden también participar de una metodología más participativa y más crítica.

### **El marco expositivo como contexto de mediación**

La forma en que el museo ofrece su colección a las personas usuarias es fundamental para comprender el papel social de la institución. El museo, en todo caso y con independencia de los mecanismos explicativos que emplee, constituye un caso paradigmático de mediación entre el objeto cultural y el visitante. En los Museos de Educación se produce una mediación entre el usuario y la escolaridad, entendida ésta, en su sentido más pleno, como *objeto cultural*. Como la escolaridad forma parte de la vida cotidiana, estos museos son, en sentido estricto, museos etnográficos especializados. Como tales, ofrecen la posibilidad de reinterpretar la cotidianidad a través de ese análisis complejo que sugerimos.

La mediación, de hecho, se puede producir de diferentes formas, desde la más elemental, esbozada antes, que consiste en la simple presentación aséptica del objeto, hasta otras fórmulas complejas que atienden a criterios de distinta índole (pedagógicos, didácticos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, etc.) y que permiten cuestionar las teorías en uso y las interpretaciones dominantes.

Para comprender el alcance de lo dicho, es conveniente recurrir al concepto de *marco*, tal como lo presenta Padiglione (1999: 212). El marco, que no

es sino el contexto de presentación del objeto, es un *enlace* entre éste y el visitante. Ese enlace varía sensiblemente en función de los elementos contextuales que rodean al objeto expuesto. Si, en un museo, presentamos un determinado objeto junto a otros muchos, como uno más de un conjunto, le otorgamos y transmitimos un significado diferente al que le asignamos si ese mismo objeto es presentado como elemento único en una sala o en una sección. Por eso, también forma parte del *marco* la pared, la sala o el lugar específicos en la que el objeto se expone. El marco es, en definitiva, el contexto positivo.

En consecuencia, el marco constituye un factor determinante en el proceso de mediación y debe obedecer estrictamente al discurso expositivo. No puede quedar al azar. De hecho, Padiglione (1999: 212) se refiere también al “efecto marco” como la forma en que ese contexto influye en la mediación entre el objeto y el visitante, así como en la influencia en el proceso de asignación de significados a aquél. Atender a las diferencias de marco es, en sus términos, *dar pertinencia al contexto de la mediación*.

Pero podemos ir más allá de lo aportado por Padiglione en relación con el marco. Ese efecto al que el museólogo italiano se refiere tiene aún más si, superando la definición original del *marco*, consideramos que éste no sólo incluye los aspectos estáticos del contexto en que el objeto es presentado (la vitrina, la pared, la ubicación, la etiqueta, el color del fondo, el tamaño de la sala, el espacio asignado al objeto...), sino también los aspectos dinámicos de ese proceso de presentación. Así, el mensaje oral del guía o la forma en que se accede al objeto (el “efecto sorpresa” cuando el objeto aparece súbitamente en el recorrido o, por el contrario, la previsión cuando es avistado desde secciones previas; su situación dentro de la línea del recorrido o fuera de ésta) forman también parte de ese marco y, con ello, del proceso de mediación que genera el (re)conocimiento del objeto. Si éste es manipulable por el visitante, si se puede apreciar con más sentidos que el de la vista, si se relaciona con otros objetos próximos formando parte de una serie o secuencia, si se establecen mecanismos de comparación con otros elementos expuestos, si se asocia a relatos (historias, leyendas, textos literarios), si se proporcionan enlaces con las vivencias personales del visitante... entonces la experiencia del objeto es mucho más significativa que si, por el contrario, sólo se muestra de forma neutra e impersonal, acompañado únicamente del clásico rótulo identificativo. Todos esos elementos citados forman parte, como decía, del marco referencial –entendido ahora en un sentido muy amplio– y éste, a su vez, forma parte del discurso expositivo. Hay que entender, por tanto, que las personas responsables de una determinada exposición deben tener en consideración todos esos elementos, que potencialmente pueden incrementar la calidad de la experiencia museística a través de la mejora de la significatividad del contenido expositivo para las personas usuarias, es decir, de la optimización del *marco*, entendido en su versión más compleja. El museógrafo tiene así como

una función esencial la construcción de marcos expositivos acordes con el discurso museográfico y con la intencionalidad asociada a cada objeto expuesto.

## Un paradigma de la complejidad en los museos de educación

La significatividad a la que nos hemos referido se incrementa, pues, cuando complementamos el tradicional *criterio descriptivo* (la etiqueta, escrita u oral, que define o detalla la denominación y las características del objeto) con un *criterio narrativo*. Eso convierte a determinadas piezas patrimoniales en objetos-huella, tal como lo explica Escolano (2007: 18-19), siguiendo las aportaciones de Ginzburg (2009) y Sacchetto (1985). Como la narración implica, además, un *criterio temporal* (toda narración es sucesión) y un *criterio espacial* (lo narrado sucede en uno o más lugares), este punto de vista sugiere una presentación del objeto mucho más compleja que la mera exposición en su sentido más simple y tradicional. Y más aún si añadimos el *criterio reflexivo o explicativo* al que nos referíamos más arriba.

En los Museos de Educación, esa aproximación compleja al objeto es absolutamente pertinente, al menos en un doble sentido. En primer lugar, porque ese enriquecimiento es mucho más didáctico, más pedagógico y se relaciona mejor con las formas naturales de aprendizaje y aprehensión de la realidad. En segundo lugar, por el hecho de que la vivencia escolar es, de alguna manera, universal: incluso quienes no fueron nunca a la escuela tienen la escolaridad como referente vital (en este caso, por ausencia) en su biografía y quienes sí asistieron a la institución conservan, por lo general, un amplio bagaje de recuerdos de ese periodo, que ponen en valor cuando narran su propia vida. Como parte de las vivencias, la expresión de la escolaridad (o de la no-escolaridad) se realiza mediante relatos. Un número significativo de personas explican parte de lo que son y han sido como consecuencia de su experiencia escolar: haber permanecido más o menos tiempo en la escuela, haberlo hecho con mayor o menor aprovechamiento... se erigen en argumentos para justificar la profesión ejercida, la calidad de vida alcanzada, etc. La escolaridad es, vivida y explicada, por tanto, como un elemento biográfico crucial y complejo.

Lo narrativo y sus componentes espaciotemporales tienen siempre una vertiente individual, personal, que constituye probablemente su valor más característico: es su calidad de vivencia lo que, de forma más esencial, lo califica. Esa individualidad inherente a lo narrativo nos aproxima a los conceptos de subjetividad e intersubjetividad. La primera se refiere al carácter personal, íntimo e intransferible de la experiencia vital; la segunda hace alusión a los elementos compartidos de esa subjetividad y de las vivencias que le dan soporte. En el caso de la escolaridad, los aspectos comunes, las historias paralelas y las vivencias semejantes constituyen la materia con la que se construye

ese espacio de intersubjetividad. Tanto una como otra –subjetividad e intersubjetividad– construyen marcos de interpretación de la realidad, a través, usualmente, de teorías implícitas formadas a lo largo de la experiencia vital.

La subjetividad es, al fin y al cabo, una construcción individual realizada siempre en un contexto de interacción social. Por tanto, la frontera entre la parte más individual e íntima de la subjetividad y esa otra parte más compartida es difusa y la influencia es mutua. Esta consideración tiene efectos prácticos en los Museos de Educación –y en otros museos de la vida cotidiana– porque primará la actividad grupal sobre la individual, sin quitar por ello valor a ésta. En otros términos, si se promueve la reflexión sobre el objeto museístico y, en nuestro caso, el objeto está vinculado a experiencias tanto personales como compartidas, parece plausible fomentar la actividad grupal puesto que ésta sirve como mecanismo de contraste, de búsqueda de significados compartidos y también de hallazgos relacionados con las diferencias individuales.

Puesto que todo objeto es interpretable (en función de esas coordenadas personales y sociales y también del *marco* en que es presentado ante el sujeto), parece pertinente –y aconsejable– hacer explícitos esos filtros interpretativos. En otros términos, es tan conveniente explicar los elementos del marco que contribuyen a una mejor comprensión del objeto (sus relaciones con otros elementos de la exposición, por ejemplo) como favorecer la participación activa del visitante permitiendo y alentando sus aportaciones, particularmente las relacionadas con las vivencias con el objeto expuesto o con otros relacionados. Más allá cabe, aún, la incitación a reflexionar sobre el objeto como un elemento problemático, discutible.

Los elementos contextuales del *marco* se explicitan ante el visitante ofreciéndole “andamios” (Wood, Bruner y Ross, 1976; Bruner, 1986) que le permitan transitar de la mera contemplación del objeto expuesto a su análisis más pormenorizado, su comparación con otros objetos próximos, etc. Si, al inicio de la experiencia museística, invitamos al visitante a analizar de una determinada forma los primeros objetos ofreciéndole herramientas pertinentes para ello, es probable que él mismo continúe con ese tipo de análisis al proseguir el itinerario por la exposición. Pasaríamos así, idealmente, de una primera etapa de *descubrimiento guiado* a otra de *descubrimiento autónomo*. Evidentemente, la mayor o menor persistencia de ese andamiaje –y, por tanto, la transición de una forma a otra de aprehensión– debe depender de las peculiaridades del visitante y, particularmente, de su capacidad para transferir el modelo de análisis a nuevas situaciones (nuevos objetos, en este caso).

Por otro lado, en ese recorrido complejo de la exposición, se pueden emplear diversas modalidades de andamiaje, como las que sugiere Walqui (1995; en Galguera, 2003): el “*punteo*” (*bridging*, consistente en relacionar lo nuevo con conocimientos previos a base de preguntas que estimulen la conexión), la *contextualización* (presentando los objetos en contextos relevantes y



significativos para el usuario, permitiendo manipular algunos objetos o incluyendo otros en *escenas*), la *construcción de esquemas* (clasificación del objeto, relación con otros, etc.), la *representación o dramatización* (simulando el empleo del objeto según sus funciones), el *desarrollo de las funciones metacognitivas* (alentando, por ejemplo, que sea el usuario el que explique a otros o al grupo un determinado contenido, lo que supone que organice y estructure previamente su discurso), e incluso el simple *modelaje*, mediante la ejecución previa de una acción (el uso de un objeto, por ejemplo) para mostrar al visitante su funcionamiento antes de solicitarle que repita la acción.

El empleo de preguntas que obliguen a la reflexión, como hemos anticipado, constituye una estrategia de andamiaje igualmente útil. Sirvan de ejemplo preguntas como las siguientes en relación con un objeto expuesto: ¿De qué materiales está fabricado? ¿Se podría fabricar con otras materias diferentes? ¿Qué forma tiene? ¿Lo podría fabricar el docente o, por el contrario, depende de un proveedor externo? ¿Hay elementos que delaten dónde y por quién fue fabricado? ¿Qué diferencias se observan entre estos dos ejemplares de...? ¿Qué elementos van cambiando en esta serie de objetos al evolucionar en el tiempo? Con este tipo de cuestiones, incitamos a la observación y, a menudo, a una reflexión que nos proporcionará respuestas interesantes, hipótesis plausibles y, probablemente, referencias a la relación personal con ese objeto o con la escuela en general. Así, se hace una transición desde una comunicación monológica y unidireccional a una comunicación dialógica y bidireccional.

Además de hacer más compleja y más rica la experiencia museística, recoger las aportaciones, tanto explicativas como narrativas, de los visitantes permitirá acumular una buena colección de vivencias, anécdotas, personajes, costumbres, usos, tradiciones, referencias locales, paremias... que forman parte del patrimonio escolar intangible y que, si son convenientemente registradas, enriquecen los fondos museísticos. No obstante, queremos avanzar más aún en esa dirección, de forma que se permita pasar de la *misión evocadora* de la interpretación, citada antes, a una *misión provocadora*.

## **Interpretación: la urgencia de una nueva concepción**

Ya hemos hecho referencia a dos conceptos de interpretación. Por un lado, hemos aludido a la interpretación en el sentido que le dan las perspectivas hermenéutica y fenomenológica y que se ha constituido en un paradigma extendido y dominante en las ciencias sociales. Pero, además, sin emplear aún esa denominación, nos hemos referido a otra concepción complementaria de la interpretación, entendida como método de aproximación al patrimonio, como la tarea que hace el mediador entre el objeto patrimonial y el visitante observador.

Nos conviene abordar aquí con mayor profundidad esta segunda acepción, emparentada con la primera, como técnica para lograr esa aproximación compleja a lo que el Museo de Educación ofrece a su público.

La interpretación, en relación con el patrimonio, fue definida originalmente por Tilden (1977: 8) como *un proceso o una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones mediante el uso de objetos originales, a través de experiencias de primera mano (directas) y de medios ilustrativos, en vez de comunicar simplemente información sobre los hechos.*

Buscando antecedentes, el origen de la interpretación es situado por Stewart, Hayward y Devlin (1998: 257) en la Gracia clásica, concretamente en la figura del *periegeta* (Περιηγητής, el que describe, el que realiza la descripción), que era un *experto guía local que llevaba a la gente a los alrededores, señalaba los lugares de interés, describía los rituales locales, explicaba las costumbres y contaba historias tradicionales de eventos históricos y míticos relacionados con el lugar.* Nuestro término actual, procedente del latín, define al intérprete (*interpres*) como un mediador entre dos partes (Edson y Dean, 1994, en Neill, 2010). El *intérprete* es, así, un *guía* que va más allá de la simple descripción de lo observable para añadir elementos culturales (ritos, costumbres, mitos) y narrativos relacionados con el objeto de observación, elementos que proporcionan una mejor comprensión de lo visible.

En un museo, el intérprete, en ese sentido, formaría parte del *marco*, del contexto expositivo, siempre que entendemos éste en su versión más amplia y compleja. Su interpretación complementa a la del visitante. Además, el intérprete se constituye a sí mismo como parte del andamiaje para provocar la construcción cognitiva del visitante con respecto a la experiencia museística.

Pero antes de avanzar, nos conviene revisar el concepto de interpretación patrimonial, al menos en su versión actual. Si bien algunos pioneros (Aldridge, 1973; Edwards, 1976, Peart, 1977; Risk, 1982; entre otros) mantuvieron un concepto de interpretación muy próximo a la definición original de Tilden, ésta ha sido después complementada con algunos aditamentos que restringen la acción interpretativa y que, desde mi punto de vista, parecen estar originados por intereses gremiales, más que por una legítima depuración conceptual. Parece, pues, estar orientado a la consecución de un determinado status de quienes se dedican a la interpretación, en un claro proceso de segregación profesional dentro del ámbito de la educación no formal.

Estos añadidos sobrepuestos al concepto original se refieren a dos cualidades que aparecen ahora como inherentes a la tarea interpretativa, aunque no estuvieran en su concepción primigenia:

- a. Su orientación a públicos “no cautivos”, es decir a personas que asisten de forma voluntaria a la exposición, al museo, al centro de interpretación...

- b. Su desarrollo en el tiempo de ocio de los que configuran el público, lo que es compatible con el carácter no cautivo del público: asisten quienes quieren, por propia voluntad, y en un tiempo de libre disposición.

Estas cualidades eliminan de los usuarios de la interpretación a los grupos escolares, al estar constituidos éstos por componentes cautivos y, además, realizar visitas y salidas, normalmente, en tiempo escolar. Esa nueva caracterización excluyente imposibilitaría la acción interpretativa con quienes actúan como estudiantes, que forman un público cautivo y, además, mientras actúan como tales, no están en tiempo de ocio. Como se puede deducir fácilmente, los nuevos enunciados sobre la interpretación se orientan claramente a una desvinculación manifiesta de los contextos educativos formales, tanto en los componentes espaciotemporales de éstos como en los personales. Es precisamente esa desvinculación la que, desde nuestro punto de vista, debe ser revisada. Si existen intereses gremiales de segregación profesional, éstos no son incompatibles con la práctica interpretativa en contextos relacionados con la educación formal, sobre todo en momentos históricos en los que lo formal y lo no formal interactúan hasta el punto de desdibujar aquella frontera nítida de otros tiempos. Adoptaremos aquí, por ello, la concepción original de la interpretación, tal como la expresó Tilden en su momento.

Esa caracterización original de la interpretación exige, casi con exclusividad, el contacto directo con los elementos patrimoniales que son objeto de interpretación, con preferencia en los lugares originales de ubicación de esos elementos, si bien no eludía el empleo de instrumentos complementarios ilustrativos o el empleo de la interpretación en contextos como museos, exposiciones, etc. Esa prescripción de contacto directo es plausible, por cuanto atenúa la mediación y facilita, con ello, el desarrollo de la intuición y la comprensión de elementos y procesos. Pero, aunque el Museo de Educación no constituya el escenario natural de los objetos que se exponen, permite el uso de la interpretación patrimonial, a condición de que se den las premisas antes descritas en relación con la participación, la comunicación dialógica y, en la medida de lo posible, la transición de modelos transmisivos a modelos dinámicos que promuevan la progresión desde el descubrimiento guiado al descubrimiento autónomo.

El papel del intérprete, en un Museo de Educación, ha de orientarse más a provocar, a alentar la participación activa de las personas usuarias, a incitar la verbalización de sus emociones ante lo expuesto, a impulsar la narración de vivencias y a la búsqueda de las razones no visibles de los hechos y los objetos. Esto se justifica precisamente por el hecho, ya aludido, de que la escolaridad forma parte esencial de las biografías personales. Quien conoció

y vivió la experiencia escolar no parece necesitar que alguien se la interprete. Si acaso, serán algunos aspectos de orden histórico o algunas razones de orden pedagógico las que puedan complementar la aportación personal del visitante. El intérprete no actúa aquí como erudito, conocedor de los entresijos de la escolaridad y transmisor de ese conocimiento, sino como mediador que hurga en la intimidad de los otros incitando a la verbalización de experiencias y provocando una nueva comprensión de la escolaridad como un fenómeno complejo. En el modelo que pretendemos, el intérprete tendrá como misión esencial la de problematizar el sentido de los objetos culturales.

El mismo Tilden (1977) propuso una serie de seis principios que deben regir los procesos de interpretación del patrimonio, algunos de los cuales se relacionan con nuestras propuestas:

1. Una forma de interpretación que no establezca relaciones entre los objetos y la experiencia del "visitante" se convierte en estéril.
2. Información no es lo mismo que interpretación, aunque ésta incluye necesariamente a aquella, puesto que la interpretación es una forma de revelación que se basa en la información.
3. La interpretación es un arte basada en otras artes. Como tal, puede ser enseñada, al menos en cierto grado.
4. La interpretación, más que la educación, persigue la provocación.
5. La interpretación se ha de basar en la presentación de un todo, más que de las partes, y, de la misma forma, se debe dirigir al individuo como un todo y no a facetas específicas.
6. La interpretación orientada a niños y niñas no debe ser una reducción de la ofrecida a personas adultas, ya que exige un enfoque totalmente distinto y el desarrollo de programas específicos.

Resulta curioso cómo Tilden, que propuso estos principios originalmente en el año 1957, incorporaba ya el concepto actual de *aprendizaje significativo* en algunos de sus principios (particularmente en el primero), en el sentido de conectar las nuevas adquisiciones cognitivas con el conocimiento o la experiencia previa del aprendiz. Evidentemente, los demás principios del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) han de ser respetados para que esa conexión entre lo conocido y lo nuevo contribuya a la verdadera significatividad. En esa línea, la interpretación debe procurar:

- favorecer los procesos metacognitivos (procesos estratégicos de autorregulación de la cognición);
- garantizar la comprensión plena de las nuevas informaciones, al objeto de que se incorporen a la estructura cognitiva previa;

- combinar en la medida precisa el aprendizaje mecánico y el uso de la memoria con el aprendizaje realmente significativo;
- favorecer el papel activo del aprendiz;
- orientar el proceso a la autonomía progresiva de éste para que logre construir su propio aprendizaje (aprender a aprender)
- y regular la combinación de lo expositivo con los descubrimientos autónomos o guiados del aprendiz o visitante.

En todo caso, la conexión entre la información nueva y lo ya interiorizado no sólo hace referencia al conocimiento formalizado previo, sino también a la experiencia vital, a ese conocimiento experiencial no formalizado que da lugar a la construcción de teorías implícitas y que, en todo caso, se asocia a emociones y sentimientos. La emoción es un componente esencial en la interpretación patrimonial y, como manifiesta Neill (2010), es un concepto recurrente en la literatura sobre ésta, donde aparece con términos tan sugerentes como pasión, disfrute o provocación.

En suma, la interpretación va más allá de la simple información, ofreciendo un andamiaje para la adjudicación de sentido a los objetos mediante estrategias de explicación y decodificación. Es, en definitiva, un proceso de persuasión o, si se quiere, de revelación de significados.

Ahora bien, la persuasión suele ser entendida como una forma de inducción, incitación o instigación de una persona para que otra persona crea algo o realice una determinada acción. Esa concepción coercitiva debe quedar fuera del modelo que pretendemos esbozar. Trataremos, por ello, de orientar dicho modelo de forma que incluya procesos en los que esa revelación de significados se realice de forma participativa, dialogada y en condiciones de simetría relacional. El intérprete no puede situarse en un plano superior a las personas usuarias de sus servicios, puesto que eso otorga al proceso de persuasión el sentido exhortativo antes aludido. No debe convencer o catequizar al usuario con una interpretación preconcebida, uniforme y unilateral, sino proporcionarle la oportunidad para expresarse y argumentar sus propias interpretaciones, contrastándolas con las informaciones y orientaciones que el propio intérprete le pueda aportar. Nos situamos así más cerca de una perspectiva crítico-participativa que iremos desgranando a continuación.

## La mirada crítica

Cuando nos referimos a la perspectiva crítica –o sociocrítica– haciendo referencia a espacios museísticos, acude al primer plano el concepto de “nueva museología”, al que se ha equiparado a menudo y no siempre de forma adecuada la expresión “museología crítica”.

Como tendencia, la museología crítica se contrapone a la museología tradicional y surge en Holanda de la mano de la Academia Reinwardt, ubicada en Leiden y relacionada directamente con la Facultad de Museología de su universidad. Ancla sus fundamentos en las aportaciones de Adorno, Benjamin, Habermas, Horkeimer, Marcuse y otros pensadores de la Escuela de Frankfurt y, por definición, se opone a las perspectivas tradicionales de racionalidad teleológica (Horkeimer, 1931/2000).

La museología crítica tiene relación directa con el paradigma crítico en Pedagogía, o, cuando menos, es fruto de su influencia (Marín, 2003). Las raíces son, como reconoce esa misma autora, más variadas e incluyen también las visiones marxistas y neomarxistas, estructuralistas y feministas, así como la teoría cultural crítica del pensamiento postmoderno. La museología de la década de 1970, siguiendo con algo de retraso las tendencias de oposición a determinadas prácticas tradicionales que se producen en la época y que se agrupan bajo el marchamo de movimientos contraculturales, puso en solfa al museo como institución, refiriéndose a la “muerte de los museos” y su superación como institución. La museología crítica es, a su vez, una revisión y una concreción de aquella tendencia contracultural primitiva. Nueva Museología y Museología Crítica no son, por tanto, expresiones equivalentes, aunque sí tienen una relación histórica y comparten un marcado carácter progresista.

Iniciada como un *marxismo heterodoxo*, a la teoría crítica le preocupan los problemas sociales desde una perspectiva que combina los fundamentos sociológicos y filosóficos, sin olvidar recurrir, al menos de vez en cuando, a las aportaciones psicoanalíticas de Freud.

Esta nueva museología reprocha a los museos tradicionales el hecho de que sean un instrumento de ruptura entre expertos y legos, entre quienes producen conocimiento y quienes lo consumen (Padró, 2003). Evidentemente, esa consideración, que tiene incidencia en todos los procesos de gestión del museo (adquisiciones, catalogación, organización de exposiciones, información a visitantes, clasificación de éstos, captación de público, etc.), denuncia que el museo tradicional genera un sistema de comunicación unidireccional y meramente “transmisivo”, equiparable a las teorías tradicionales de la enseñanza, que consideran al aprendiz como simple receptor pasivo de la información que le proporciona, de forma unidireccional, el experto o conocedor.

Conocidos sucintamente sus fundamentos, podemos plantearnos si la museología crítica es pertinente y aplicable, como fundamento teórico, en los museos pedagógicos. Y la respuesta es, forzosamente, afirmativa. De hecho, ya criticábamos más arriba aquella visión maniquea del museo que divide a la población entre expertos y legos, favoreciendo una asimetría impropia a la par que un discurso unidireccional.

El museo es un lugar de confluencia, de contacto, de conflicto (Bunch, 1995) y, como tal, debe contemplar la posibilidad de un acercamiento simétrico entre quienes confluyen en él, eludiendo los roles tradicionales contrapuestos de lego y experto. Para ello, se ha de considerar al museo como lugar de duda, de pregunta, de controversia, de democracia cultural (Padrón, 2003).

Como casi todos los enfoques críticos en los distintos campos disciplinares de las ciencias sociales, esta nueva museología renuncia a establecer principios de intervención estandarizados. A pesar de ello, podemos aportar algunas ideas elementales para orientar la actividad museística a ese nuevo paradigma, particularmente en los Museos de Educación.

En primer lugar, si pretendemos trastocar los roles clásicos, debemos aceptar que el visitante puede aportar conocimiento al museo –y no sólo a la inversa–. En ese sentido, las técnicas narrativo-biográficas, empleadas adecuadamente, permiten recuperar, por ejemplo, una parte de la biografía escolar del visitante a través de sus relatos. Esa narración se constituye en una visión idiosincrásica sobre la institución escolar y sus prácticas, aportación que se sitúa en un plano de igualdad con cualquier otra y que contribuye solidariamente a la construcción social de la escolaridad.

En esa línea, el intérprete o guía del museo ha de eludir los roles de transmisor y de experto, de la misma forma que debe evitar construir mensajes incontestables. Ello no implica que no sea un verdadero experto en los contenidos del museo o en las materias académicas relacionadas con éste, sino, simplemente, que ha de abandonar ese papel de experto durante los procesos de relación con los visitantes. Es, más que un asunto de modestia, una estrategia metodológica.

Para evitar ese papel, debe seleccionar cuidadosamente la información que proporciona, que ha de ser muy elemental, al menos inicialmente. Se trata, simplemente, de presentar el objeto. Por encima de esa presentación informativa, ha de situar un proceso dialógico de incitaciones, preguntas y disquisiciones que lleven al visitante a cuestionar la neutralidad del objeto e incluso sus propias construcciones cognitivas relacionadas con el mismo, si es que existen. Las preguntas son, en este sentido, actividades esenciales en las tareas de interpretación crítica. El “método socrático”, con las correspondientes modificaciones, se vuelve interesante para este fin.

Grinder y McCoy (1985) sugerían cuatro niveles en las cuestiones que es posible plantear en relación con esa actividad interpretativa:

- a. *Cuestiones de memoria*, que tienen una única respuesta correcta y requieren el nivel más elemental de pensamiento. Se relaciona con el recuerdo o el reconocimiento de conocimiento factual previamente-

te aprendido o con observaciones simples. Son preguntas del tipo “¿cuánto...?”, “¿qué es esto?”, “nombra...”, “¿cuál de los...?”

- b. *Cuestiones convergentes*, que se orientan a la búsqueda de la mejor respuesta posible. Se centran en aspectos más específicos de lo aprendido o lo percibido y exigen, a veces, dar explicaciones, realizar comparaciones o establecer interrelaciones. Se refiere a preguntas del tipo “¿qué hace...?”,
- c. *Cuestiones divergentes*, que tienen más de una respuesta correcta posible y ponen en juego el pensamiento imaginativo. Por lo general, exigen la formulación de hipótesis y ponen en juego la aptitud de uso del conocimiento en la resolución de problemas. Ejemplos de estas cuestiones son las del tipo “¿qué ocurriría si...?”, “¿de qué maneras...?”, “imagina que...”
- d. *Cuestiones de juicio o de opinión*, que dan lugar a respuestas personales y, normalmente, únicas. Suponen elección y evaluación, ya que demandan la formulación de opiniones, valores o creencias, o bien la defensa de una posición a través de la búsqueda de evidencias. Son las cuestiones que requieren un nivel más elevado de pensamiento. Incluye preguntas del tipo “¿qué piensas de...?”, “¿estás de acuerdo con...?”, “¿cómo reaccionas si...?”, “¿qué te parece...?”

Evidentemente, la combinación equilibrada de los cuatro niveles constituye la mejor opción en la actividad interpretativa.

### **El objeto museístico, la didáctica del objeto y el enfoque crítico**

Lo que, por ahora, venimos proponiendo es aplicable a cualquiera de los elementos que componen las exposiciones escolares que conocemos, aunque algunas piezas patrimoniales son más proclives para este tipo de interpretación crítica (los citados *objetos-huella*). Pero, en todo caso, debemos adoptar un concepto amplio de “objeto” en los museos en general y en los de educación en particular. Un objeto, en esta perspectiva amplia, puede ser un lapicero, un cartapacio, una goma de borrar, una balanza escolar, un pupitre, un manual... pero también un montaje escenográfico que represente una condición de la escolaridad o, más genéricamente, de la educación.

La mayoría de los Museos de Educación europeos incluye en su exposición permanente la reproducción de una o más aulas de época o bien rincones con otras representaciones escenográficas menores. Algunos –el de Galicia o el de la Universidad de Huelva, por ejemplo– incluyen también recreaciones escenográficas de contextos educativos no formales. En todos estos casos, debemos considerar a esas representaciones como objetos, aunque,



evidentemente, presentan un grado de complejidad mucho mayor que los “otros” objetos simples, que se muestran aislados o como parte de una serie. Por lo común, estas escenas incluyen numerosos elementos (pupitres, ajuar escolar, material del docente, armarios...). Si bien cada uno de éstos puede ser analizado por separado, el análisis de la escena constituye una forma de enriquecimiento de esta perspectiva que defendemos. Podemos decir que, en el concepto de objeto museográfico, existe una gradación de complejidad que va desde los objetos simples y aislados hasta esas representaciones globales de escenas educativas, pasando por otras opciones intermedias, como series temporales (evolución de los proyectores de vistas fijas, por ejemplo), conjuntos de variedades (tipos de balanzas escolares) o conjuntos de elementos interdependientes (una multicopista y todos los útiles auxiliares de la misma; un microscopio y los elementos que sirven para su uso: portaobjetos, cubreobjetos, micrótomos, tinciones, microvivos, preparaciones, oculares, objetivos, útiles de limpieza y mantenimiento...).

Este doble enfoque del objeto museográfico no es incompatible con las propuestas de Didáctica del Objeto vigentes en la didáctica patrimonial. En ese sentido, nos parece ilustrativa la propuesta de análisis de objetos de Santacana y Llonch (2012), para quienes la “mirada” analítica de cualquier objeto en el museo debe incluir los siguientes aspectos:

- Identificación del objeto (denominación, marca, lugar de fabricación, etc.).
- Análisis morfológico (forma, dimensiones, partes componentes, materiales, superficies, colores, estado de conservación, esquema compositivo, fotografía o croquis).
- Análisis funcional (utilidad, forma de funcionamiento, función de cada componente, relación de la forma con la función, tipo de energía que emplea en su caso, riesgos del uso).
- Análisis técnico (técnica de fabricación o producción, proceso de producción, herramientas susceptibles de haber sido empleadas...).
- Análisis económico (producción propia o manufactura ajena, coste de materiales y de fabricación, posibilidad de producir el objeto a menor coste, proceso de comercialización).
- Análisis sociológico (necesidades que satisface el objeto, sectores a los que está dirigido, uso generalizado o restringido, elemento común y accesible o caro y difícil de poseer, edad o sexo al que está orientado...).
- Análisis estético o artístico (simetría o asimetría, propiedades del color, simplicidad o complejidad, adecuación a criterios estéticos de la época).

- Análisis histórico-cultural (cronología relativa o absoluta del objeto, contexto en el que surgió, cambios que supuso en relación con sus objetos antecedentes, continuidad evolutiva, posibles relaciones con personas o con colectivos o movimientos específicos, relaciones con periodos históricos concretos, evolución posterior, equivalente actual).

Se podría decir que este modelo de análisis objetual propuesto por Santacana y Llonch (2012) se sitúa ya en una perspectiva crítica por cuanto va más allá de la mera descripción de lo visible para profundizar en otros aspectos. Sin embargo, el modelo apenas apunta algunas cuestiones en relación con la desigualdad social, análisis que es inherente a cualquier perspectiva crítica. Faltan, por ejemplo, la reflexión sobre las prácticas que genera o a las que se asocia el objeto en cuestión, el carácter más o menos hegemónico de estas prácticas, las posibles desigualdades o estratificaciones sociales que ocasionan, las teorías subyacentes a las mismas, la identificación de los roles que ejercen los participantes en dichas prácticas, los intereses a los que sirven, los sectores que se benefician de ellas, las dependencias que potencialmente genera, los significados atribuidos al objeto por el profesorado, el alumnado y otros sectores relacionados con la escolaridad, las actitudes que promueve su empleo, las relaciones sociales que fomenta entre los participantes en el proceso educativo, los posibles usos alternativos del objeto, su relación con otros, su eventual utilidad para procesos de emancipación social o, por el contrario, de subyugación...

Es ese precisamente el análisis que sugerimos: el que incluye no sólo el estudio de lo observable, sino también la profundización en esas otras cuestiones que sólo la reflexión y una interpretación dialógica y crítica puede ofrecer.

## **Entre la reproducción y la reconstrucción de la historia escolar**

Ese tipo de análisis del objeto escolar, entendido éste en el sentido amplio ya comentado, nos transporta, en el recorrido museístico, de una visión reproductiva a una perspectiva reconstructiva de la vida escolar. En otros términos, nos fuerza a reconsiderar la escolaridad, sea en su conjunto, sea en aspectos parciales relacionados con cada objeto de estudio.

Vamos a diferenciar entre estos dos conceptos –reproducir y reconstruir– por entender que ofrecen posibilidades de acción muy distintas y, si se quiere, complementarias. Para ello vamos a partir de dos ejemplos concretos, que ilustran bien el sentido amplio de “objeto cultural” al que nos venimos refiriendo. Se trata de dos instituciones educativas marginales, exteriores al sistema educativo formal, pero con cierta relevancia en determinados contex-

tos geosociales: las escuelas de amigas y los maestros cortijeros. La primera –que en Andalucía era conocida como “miga”– consistía, en realidad, en una habitación o salón de una casa particular, donde una señora (siempre una mujer), no titulada, acogía a niños y niñas del pueblo o del barrio en edad preescolar. Las “migas” tienen su origen en el incremento histórico de las necesidades formativas de la población infantil, no solventado inicialmente por la inexistencia de un auténtico sistema escolar universal. Se desarrollan, por tanto, en un periodo histórico en que aumentan las necesidades sociales y familiares de atender a esta infancia no escolarizada. Después, una vez que el sistema educativo se desarrolla, estas instituciones permanecerán, pero cada vez más dedicadas, en exclusiva, a la población preescolar, dado que la educación infantil se expande con mucha posteridad en relación con la primaria y, por tanto, no existían escuelas de párvulos en todas las localidades o bien éstas eran insuficientes. En estas “migas”, los niños y niñas aprendían, si acaso, algunos rudimentos muy elementales: las vocales, los primeros números, alguna canción, algún rezo... Estar sentado, en silencio, quizá con los brazos cruzados, era la consigna para no entorpecer a la “maestra de miga”, que se ocupaba a la vez de alguna faena doméstica y, cuando el reducto escolar no compartía los fogones, entraba y salía, en un alarde de conciliación de trabajo y hogar. Por lo común, los asistentes debían llevar cada día su propia sillita –salvo en algunas “migas” consolidadas, que ya tenían bancos corridos–, además de las monedas que servían de pago cotidiano a aquella maestra sin título ni formación. Pues bien, la escuela de amigas, que tiene su equivalencia en otros contextos geográficos (escuela de “cagones” en Extremadura, “escola paga” en Portugal, “dame school” en Inglaterra, “asile d’enfance” en Francia...), puede ser interpretada desde perspectivas muy diferentes que, además, no son excluyentes:

- como una forma de autoempleo,
- como complemento económico para la subsistencia,
- como instrumento de facilitación del acceso de la mujer (las madres y la misma “maestra de miga”) al trabajo,
- como mecanismo (opuesto al anterior) de falsa liberación de las mujeres para poder realizar con mayor comodidad las tareas domésticas,
- como institución oportunista que aprovecha el “hueco” no cubierto por la iniciativa pública,
- como instrumento de socialización,
- como organización asistencial,
- como mecanismo de adiestramiento y sumisión de la infancia,
- como forma de librarse y despreocuparse de la prole durante unas horas,

- como preparación y entrenamiento disciplinario de la infancia para la inmediata escolaridad,
- como elemento de regulación y homogeneización social,
- como símbolo social
- ...

Además, se pueden analizar otros factores, como el hecho de que la función siempre fuera ejercida por una mujer, con lo que eso implica de relación con la prolongación de la maternidad o de exclusividad histórica de la responsabilidad femenina en la crianza. Por otro lado, al ser una actividad no regulada legalmente, pueden ser consideradas las consecuencias de esa desregulación y las implicaciones (sociales, económicas, laborales, etc.) de ese carácter marginal. De la misma forma, se pueden estudiar las razones del declive y la desaparición y se pueden indagar sobre vivencias vinculadas a estas instituciones, sobre cuestiones biográficas de alguna “maestra de miga” y otros muchos aspectos.

La recreación escénica de una “miga” en un museo de historia de la Educación constituye, en principio, una simple *reproducción* de esa institución, pero si en la actividad museística se promueve la discusión sobre las razones históricas del nacimiento de las “migas”, sus funciones explícitas e implícitas (quizá todas las citadas y aún más), la probable existencia de variantes locales o regionales, los motivos de su origen y su declive, sus posibles equivalencias actuales, su relación con procesos históricos de profesionalización o de desprofesionalización docente... entonces nos encontramos ante un ejercicio de *reconstrucción* de la institución, para el que podemos manejar factores de índole muy diversa (educativos, sociales, laborales, económicos, políticos...). La diferencia, que está relacionada con el análisis de las coordenadas sociales en las que se ubica una determinada realidad educativa, convierte la mera *reconstrucción* en una *reproducción situada*, interpretada. Es cierto que, en parte, proponemos un análisis marxista de la realidad –educativa, en este caso–, pero sugerimos trascender el mero análisis materialista para ahondar en la mayor cantidad de factores posibles, de forma que la comprensión del fenómeno educativo sea compleja y multifactorial. Este tipo de análisis interpretativo nos sitúa en una línea sociocrítica, por cuanto incorpora el estudio en profundidad de las causas históricas, de las funciones sociales y de las consecuencias de éstas en la construcción de unas determinadas condiciones de vida.

El otro caso citado como ejemplo, el de los “maestros cortijeros” andaluces, presenta cierta diversidad de denominaciones dentro del territorio andaluz (“perrilleros” en Málaga, “enseñaores” en la campiña gaditana) y tiene también equivalencia funcional en otras regiones (“escuelas de ferrado” en Galicia, “maestros babianos” o “catapotes” en Cantabria, “mestres de sequer”

en Cataluña...). Esta otra "institución" se basa en la existencia de una figura itinerante (siempre un hombre), que cubre, en cierta medida muy básica, las necesidades formativas de los niños que viven en lugares diseminados y que, por ello, carecen de la posibilidad de asistir a la escuela. Ellos –los maestros cortijeros– se desplazaban en bicicleta o en una mula de un cortijo a otro y dedicaban unas horas a dar de leer, enseñar la escritura más elemental y las operaciones aritméticas elementales y, quizá, recitar algún otro conocimiento más o menos útil, todo ello a cambio de unas perras. A veces, completaban esta tarea –y sus moderados emolumentos– con otras funciones, como la de leer o escribir documentos (cartas, por ejemplo) a quienes no sabían, tanto en el pueblo como en las casas diseminadas.

Como las "migas", también la de los maestros cortijeros es una institución peculiar, que aprovecha, en ese caso, la inexistencia de servicios de transporte escolar para ocupar el *nicho escolar* de maestro itinerante, no cubierto por la oficialidad en la época. Y, como aquellas, también puede ser interpretado este otro fenómeno de maneras muy diversas y, tal vez, complementarias:

- la citada oportunidad de autoempleo,
- el complemento salarial para cubrir las necesidades básicas,
- la falta de oportunidades laborales,
- la tendencia más o menos libertaria o bohemia de algunos de estos personajes (hemos constatado esa cualidad en más de uno, incapaz de someterse a la disciplina y la sistematicidad de un trabajo por cuenta ajena),
- la consideración emancipadora del aprendizaje de los conocimientos instrumentales para quienes no tenían otras oportunidades de lograrlos,
- la posibilidad de ascenso social de los aprendices, condenados de otra manera a seguir la vivencia paterna de constituirse en bracero,
- el contacto de personas aisladas en los lugares distantes con el exterior...

Al igual que las escuelas de amigas, cabe también aquí el análisis de género de la ocupación (qué razones históricas o sociales fundamentan que siempre sea un hombre el "maestro cortijero" y que el puesto no pueda ser desempeñado por una mujer). De nuevo, exponer un escenario de trabajo de estos maestros no titulados –y, a menudo, con apenas el conocimiento sucinto que ellos mismos transmitían– supone una mera reproducción, mientras que ofrecer la posibilidad de analizar esas coordenadas socio-históricas que rodean a esta peculiar figura constituye una vía más rica que *reconstruye* de forma crítica esa realidad histórica.

Evidentemente, aunque hayamos empleado dos ejemplos de la educación no formal, este tipo de análisis es aplicable en contextos formales y no parece necesario, a ese efecto, desgranar ningún nuevo ejemplo. Pero esa actividad analítica no sólo es posible con las representaciones escenográficas. También los “objetos sueltos” permiten un análisis, más o menos complejo, de su papel en el fenómeno social de la escolaridad: objetos cuya rareza o carestía los convertían en “marca de clase” para centros escolares de prestigio (las grandes aparatos o los recursos novedosos, que daban visibilidad y reputación al centro), los elementos que constituyen vestigios de determinadas prácticas educativas que pueden ser también analizadas y criticadas (las medallas, los vales de premio, los diplomas..., por ejemplo, como delatores de una pedagogía de la competitividad), objetos que sirven para la homogeneización o la reproducción (una multicopista, por ejemplo, puede ser entendida como el paradigma de la homogeneidad de contenidos y tareas escolares), objetos que denotan la búsqueda de autosuficiencia y autonomía (un hectógrafo, por ejemplo), etc.

Por supuesto, cuando se dispone de “sucesiones” de objetos –me refiero a versiones cronológicamente sucesivas de un mismo recurso educativo–, es posible también el análisis de las mejoras y las líneas y fines a las que éstas se orientan. Ese análisis temporal incide positivamente en la comprensión de la evolución de la escolaridad.

## Recapitulación final

En resumen y a modo de conclusión, sugerimos la construcción de una metodología para la difusión del patrimonio histórico escolar de claros matices socio-críticos. Como tal, no puede someterse a unos criterios únicos y homogéneos, porque el modelo ha de ser necesariamente contextual, aunque sí a unos principios irrenunciables. Por un lado, hemos indicado la conveniencia de reflexionar acerca del *marco* en que se insertan los elementos patrimoniales al ser mostrados al observador, proponiendo una concepción amplia de dicho marco y sugiriendo la necesidad de establecerlo con parsimonia, sometiéndolo al rigor necesario para garantizar que se orienta a los fines museísticos y al discurso museográfico específico del establecimiento. En segundo lugar, en relación tanto con los Museos de Educación como con el análisis objetual, hemos establecido la necesidad de un “paradigma de la complejidad” que supere los enfoques simplificadores reduccionistas. Por otra parte, consideramos la “interpretación” como una vía para la mediación entre el objeto cultural y el observador-visitante a condición de que la interpretación sea reconsiderada en algunas de sus facetas más habituales, particularmente en el establecimiento de una relación simétrica entre ambos roles, al objeto de que se establezcan mecanismos de comunicación bidireccional que otorguen

relevancia a las aportaciones del visitante en relación con la escolaridad, entendiendo que ésta constituye un fenómeno universal. De ahí que lo vivencial, lo narrativo, lo expresivo y lo hipotético (la aportación y el contraste de explicaciones tentativas) formen parte de procesos comunicativos singulares. Por fin, tras avalar una concepción amplia del concepto de objeto museístico, proponemos la adopción de una perspectiva crítica en todo el proceso de comunicación patrimonial, entendiendo que la simple descripción objetual contribuye a reforzar visiones hegemónicas de la escolaridad y a excluir los enfoques alternativos sobre la misma. Esa visión dominante, por definición, alienta el inmovilismo evitando una ampliación más justa de la escolaridad y perpetuando el *statu quo*.

Apenas esbozado, el modelo propuesto se abstiene, como se ha dicho antes y de acuerdo con su encuadramiento socio-crítico, de establecer fórmulas universales. Cada lugar de exposición del patrimonio histórico educativo tiene unas coordenadas singulares que lo diferencia de los otros. No caben, por ello, procedimientos comunes, sino el desarrollo de variantes acordes con las peculiaridades de cada establecimiento. Esa variedad ineludible forma parte intrínseca del modelo que proponemos.

## Referencias

- Aldridge, D. (1973). Mejora de la interpretación en los parques y la comunicación con el público. En UICN, *Segunda Conferencia Mundial sobre Parques Nacionales*. Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza.
- Álvarez Domínguez, P. (2009). *Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación: el Museo Pedagógico Andaluz y sus posibilidades didácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Ausubel, D.; Novak, J.; y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bunch, L. (1995). Fighting the God Fight: Museum in the Age of Uncertainty. *Curator*, 74, (2), 32-62.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Edson, G. y Dean, D. (1994). *The Handbook for museums*. London: Routledge.
- Edwards, R. Y. (1976). Interpretation. What should it be? *Journal of Interpretation*, 1 (1), 4-6.
- Escolano, A. (2007). La cultura material de la escuela. En A. Escolano (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios, 1907-2007* (pp. 15-27). Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar.

- Galguera, T. (2003). Scaffolding for English Learners: What's a Science Teacher do? *FOSS Newsletter*,(21). Full Option Science System, USA. Consultado el 10 de mayo de 2013 en: <http://lhsfoss.org/newsletters/archive/FOSS21.Scaffolding.html>.
- Ginzburg, C. (2000). *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia*. Barcelona: Península.
- Grinder, A. L. y McCoy, E. S. (1985). *The Good Guide: A Soucerbook for Interpreters, Docents and Tour Guides*. Arizona: Ironwood Press.
- Horkeimer, M. (1931/2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Marín, M. T. (2003). Territorio jurásico: de museología crítica e historia del arte en España. En P. Lorente (dir.) y D. Almazán (coord.), *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 27-50.
- Neill, A. C. (2010). Museum Docents' understanding of interpretation. Tesis doctoral inédita. Pennsylvania State University. The Graduate School, Dpt. of Adult Education.
- Padiglione, V. (1999). El efecto marco. Las mediaciones del patrimonio y la competencia antropológica. En *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En P. Lorente (Dir.) y D. Almazán (Coord.), *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Peart, B. (1977). Definition of Interpretation. Paper presented at Association of Interpreters Naturalists Workshop. Texas: A. M. University.
- Risk, P. H. (1982). The interpretative task. En G. Sharpe (Ed.), *Interpreting the environment*. Londres: Wiley & Sons.
- Sacchetto, P. P. (1986). *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Stewart, E.J., Hayward, B.M., & Devlin, P.J. (1998). The "place" of interpretation: A new approach to the evaluation of interpretation. *Tourism Management*, 19 (3), 257-266.
- Tilden, F. (1977). *Interpreting our heritage*. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina Press.
- Walqui, A. (1995). "Sheltered instruction: Doing it right". Unpublished manuscript.
- Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.