

# Educació i Història

**Revista d'Història de l'Educació**

Núm. 45 | Gener-Juny | 2025

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

**Societat d'Història de l'Educació  
dels Països de Llengua Catalana**

Presència pública  
i compromís social de  
la història de l'educació.  
Passat, present i futur







# Educació i Història

---

**Revista d'Història de l'Educació**

Núm. 45 | Gener-Juny | 2025



*Societat  
d'Història  
de l'Educació  
dels Països  
de Llengua  
Catalana*

**Societat d'Història de l'Educació  
dels Països de Llengua Catalana**

Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

<https://revistes.iec.cat/index.php/EduH>

**Universitat de les Illes Balears**

<https://www.uib.cat>

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

### Consell de redacció:

Andrés Payà Rico, Universitat de València  
Eulàlia Collelldemont Pujadas, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya  
Jordi Garcia Ferrero, Universitat de Barcelona  
Juri Meda, Università degli Studi di Macerata  
Llum Sanfeliu Gimeno, Universitat de València  
Maitane Ostolaza Esnal, Université de Perpignan

### Consell científic:

Alejandro M. Diéguez, Arxiu Apostòlic del Vaticà  
Alejandro Mayordomo Pérez, Universitat de València  
Alejandro Tiana Ferrer, Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia  
António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Antonio Viñao Frago, Universidad de Murcia  
Ernesto Candeias Martins, Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Gabriel Janer Manila, Universitat de les Illes Balears  
Isabel Grana Gil, Universidad de Málaga  
Joan Soler Mata, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Espanya  
Josep González-Agàpito, Universitat de Barcelona  
Juan Manuel Fernández Soria, Universitat de València  
Luis Miguel Lázaro Lorente, Universitat de València  
Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin  
Paulí Davila Balsera, Euscal Herriko Unibertsitatea  
Pere Solà Gussinyer, Universitat Autònoma de Barcelona  
Rita Hofstetter, Université de Genève  
Roberto Sani, Università degli Studi di Macerata  
Salomó Marqués Sureda, Universitat de Girona  
Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid  
Victoria Robles Sanjuán, Universidad de Granada

### Direcció:

Pere Fullana Puigserver. Universitat de les Illes Balears

### Secretari:

Sergi Moll Bagur. Universitat de les Illes Balears

*Educació i Història* és una revista semestral de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. El temes més habituals són: el pensament pedagògic; les institucions educatives; els fenòmens de socialització i l'educació informal; la relació entre política i educació; la història de l'escola; l'educació del lleure; els llibres i materials escolars, les associacions juvenils i la història de la infància i els temes referents a l'ensenyament de la història de l'educació. Va dirigida als investigadors en història de l'educació i es distribueix gratuïtament als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

© dels articles: els autors

© de l'edició: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans  
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona i Universitat de les Illes Balears.

Fotografia de coberta: Mestres en l'escola d'adultes Lina Odena. Revista Estampa, 11 d'abril del 1937.

Tiratge: 50

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

<https://edicions.uib.es>

Impressió: Gelabert - Indústria Gràfica. Carrer Renou 60-64. 07420 Sa Pobla. [www.gelabert.eu](http://www.gelabert.eu)

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* està indexada i avaluada en bases de dades com: DOAJ, DIALNET, LATINDEX, RACO, REDINED, CIRC, IRESIE, CARHUS Plus+, MIAR, InDICES-CSIC, ERIH Plus, JISC, DULCINEA, TIB, WORLDCAT, EZB, ZDB, REBIUN i ANVUR.



Els continguts d'*Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari en el text o en el material gràfic— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya (by-nc-nd) de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

TEMA MONOGRÀFIC

MONOGRAPHIC THEME

Francisca Comas Rubí i María del Mar del Pozo Andrés

**Presència pública i compromís social de la història de l'educació. Passat, present i futur, pàg. 9-16**

*Public Presence and Social Commitment of the History of Education. Past, Present and Future*

Marc Depaepe

**What role can the history of education play in the framework of public history? Looking back on 50 years of involvement in educational historiography..., pàg. 17-34**

*Quin paper pot jugar la història de l'educació en el marc de la història pública? Una mirada retrospectiva a 50 anys de participació en la historiografia educativa...*

Paulí Dávila Balsera, Luis M. Naya Garmendia i Irati Amunarriz-Iruretagoyena

**Zahoríes y derviches en Historia de la Educación en España, pàg. 35-68**

*Dowsers and dervishes in the History of Education in Spain*

Ian Grosvenor i Siân Roberts

**Histories of education and the «unending dialogue»: a reflective account of 21<sup>st</sup> century historical practice, pàg. 69-89**

*Històries de l'educació i el «diàleg inacabable»: un relat reflexiu de la pràctica històrica del segle XXI*

Eugenio Otero Urtaza

**Los ideales educativos de los maestros desde una perspectiva histórica y los desafíos del neoliberalismo**, pàg. 91-115

*The educational ideals of schoolteachers from a historical perspective and the challenges of neoliberalism*

Sjaak Braster

**Artificial intelligence: a new grammar or the end of knowledge? Lessons for historians of education**, pàg. 117-141

*Intel·ligència Artificial: una nova gramàtica o la fi del coneixement? Lliçons per als historiadors de l'educació*

Sara González Gómez i Giordana Merlo

**Imatge pública de la infància en monedes commemoratives: Any Internacional del Nen (1979)**, pàg. 143-163

*Public Image of Children on Commemorative Coins: International Year of the Child (1979)*

Francisca Comas Rubí i María del Mar del Pozo Andrés

**Més enllà de l'Acadèmia: el compromís social i cívic dels historiadors de l'educació a Espanya**, pàg. 165-195

*Beyond the Academy: Social and civic engagement of the Spanish historians of education*

Francesca Davida Pizzigoni

**La storia dell'educazione in mostra: forme, impatto sociale e traiettorie future nel caso italiano**, pàg. 197-231

*The History of Education on Exhibition: Forms, Social Impact and Future Paths in the Italian Case*

Pablo Álvarez Domínguez i Maria Celi Chaves Vasconcelos

**Entrevista**, pàg. 233-241

*Interview*

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES

*INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES*

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

*PRESENTATION REGULATIONS OF ORIGINALS FOR PUBLISHING*

TEMA MONOGRÀFIC  
*MONOGRAPHIC THEME*



---

PRESENTACIÓ

---

# Presència pública i compromís social de la història de l'educació. Passat, present i futur

## *Public Presence and Social Commitment of the History of Education. Past, Present and Future*

Francisca Comas Rubí

xisca.comas@uib.es

*Universitat de les Illes Balears, GEDHE-IRIE (Espanya)*

María del Mar del Pozo Andrés

mar.pozo@uah.es

*Universitat d'Alcalá de Henares (Espanya)*

Passades tres dècades del primer número de la revista *Educació i Història*, pensem que serà interessant encetar una nova dècada amb un monogràfic que convidi a repensar i reflexionar sobre el que ha aportat la història de l'educació a la societat, vist des del present i amb perspectiva de futur. La idea va sorgir arran d'una jornada seminari celebrada a Palma el maig de 2024, titulada El Compromís Social de la Història de l'Educació, organitzada pel Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (IRIE-UIB) en el marc d'un projecte de recerca sobre història pública,<sup>1</sup> amb la col·laboració del Laboratori del Patrimoni Historicoeducatiu de la UIB i de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (IEC). Aquesta jornada seminari sumà diverses activitats científiques amb l'objectiu d'analitzar i debatre sobre la història de l'educació que es fa en aquests moments, tant des de dins com des de fora de

<sup>1</sup> Fem referència al projecte titulat «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» (PID2020-113677GB-I00/MICIU/AEI/10.13039/501100011033).

l'acadèmia, des del compromís amb la societat i els públics. Per aquest motiu, començà amb la projecció d'un documental de contingut historicoeducatiu i posteriorment es feu una taula rodona amb experts de l'acadèmia i amb el director i guionista del documental. Seguidament, es feu un simposi sobre història pública de l'educació, encapçalat per una conferència plenària a càrrec de Marc Depaepe, i, després, un debat. La jornada es va concloure amb un panel d'experts per analitzar, qüestionar i debatre els resultats més recents del projecte de recerca esmentat i aportar noves idees i iniciatives amb vista al futur. Entre aquestes iniciatives, sorgí la idea de continuar el debat iniciat sobre la presència pública i el compromís social que la història de l'educació ha mantingut amb la societat les darreres dècades. Es decidí fer un monogràfic amb participació diversa i internacional, que convidés a la reflexió i ajudés a definir col·lectivament les direccions desitjables i sostenibles per a la història de l'educació en el present i futur més immediats.<sup>2</sup>

Ja fa més de mig segle que la influència de l'anomenada «nova història» en la Història de l'Educació va donar lloc a una transformació substancial en la concepció d'aquesta disciplina: en redefiní els objectius, metodologies i, fins i tot, l'abast. Aquest corrent historiogràfic, sorgit en el marc d'una crítica general als paradigmes positivistes tradicionals, posava l'èmfasi en la dimensió social, cultural i econòmica dels fenòmens històrics, i n'ampliava les fonts i els enfocaments utilitzats per analitzar el passat. Marcada pel seu caràcter interdisciplinari, la nova història va establir connexions amb camps com la sociologia, l'antropologia, la psicologia i la política, de manera que oferia noves perspectives per comprendre el paper de l'educació en la configuració de les societats. Però no solament va implicar una anàlisi profunda de les societats en les quals es desenvolupava l'educació en el passat, sinó també un compromís renovat amb el present. Els historiadors de l'educació, inspirats per aquesta nova concepció, es van proposar d'investigar les relacions entre l'educació i les estructures de poder, els processos de socialització, les desigualtats socials i la construcció d'identitats col·lectives. Així, la nova història de l'educació no es va limitar a relatar els fets del passat com un conjunt d'esdeveniments tancats i lineals, sinó que els va començar a reinterpretar amb l'objectiu d'entendre

<sup>2</sup> Aquest monogràfic, inclosa aquesta presentació, és fruit del projecte titulat «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» finançat per: PID2020-113677GB-I00 / MICIU / AEI / 10.13039/501100011033 i del Programa de Foment de la Recerca i la Innovació de la Universitat de les Illes Balears 2024-2026 per mitjà del GEDHE/IRIE.

problemes i realitats contemporànies, i contribuï, doncs, al debat públic sobre qüestions que preocupaven en aquell moment.

Més enllà d'ampliar els horitzons metodològics i epistemològics de la disciplina, aquesta transformació també va implicar plantejar la dimensió ètica i social del treball historiogràfic. Els historiadors de l'educació van començar a reconèixer la responsabilitat de la seva tasca, no únicament com a acadèmics, sinó també com a participants actius en la societat. En aquest context, el compromís social de l'historiador de l'educació esdevingué inseparable de la seva tasca acadèmica. Aquesta nova visió establia un vincle directe entre la recerca històrica i les demandes socials del moment, i promovia, per tant, una història que fos útil per comprendre el present i transformar el futur. La història de l'educació va esdevenir, d'aquesta manera, una eina per qüestionar les relacions de poder existents i per fomentar una educació més inclusiva i crítica.

A Espanya, aquest procés de transformació va coincidir amb un període de grans canvis polítics i socials, marcat pel final de la dictadura franquista i la transició cap a la democràcia. La història de l'educació, com a disciplina, no va ser aliena a aquestes dinàmiques, i molts historiadors van adoptar un posicionament polític que complementava el seu compromís social. El darrer terç del segle xx es va caracteritzar per una notable activitat historicoeducativa, tant docent com investigadora, orientada a donar resposta a les preocupacions de la societat del moment. A través de la seva tasca i del seu compromís, els historiadors de l'educació van contribuir al coneixement acadèmic, però també van aconseguir difondre les seves troballes més enllà dels cercles especialitzats, de manera que acostaren la història de l'educació al gran públic. Aquest esforç es va traduir en més visibilitat de la disciplina i en un impacte més ampli en l'àmbit públic.

Amb el pas dels anys, tanmateix, els canvis sociopolítics i acadèmics han provocat un cert distanciament respecte d'aquell compromís social inicial. I aquest és un tema que ens preocupa. En ple segle xxi, aquesta situació fa que ens replantegem qüestions fonamentals sobre la raó de ser de la història de l'educació i sobre els públics als quals ens dirigim i als quals voldríem arribar. En les dues darreres dècades, l'interès per revitalitzar aquest compromís social inicial ha impulsat l'exploració de nous enfocaments historiogràfics, coneguts com a «girs», que alhora han ofert eines i perspectives renovades per connectar el coneixement historicoeducatiu amb la societat actual. Arreu del món, han proliferat iniciatives de recuperació del patrimoni escolar i educatiu en general, que han atès el valor que pot tenir pels historiadors de l'educació a l'hora

d'acostar-se a la història material de l'educació i també l'interès i atractiu que ha demostrat tenir per al públic en general. Paral·lelament, aquesta necessitat de recuperar l'atenció del públic ha permès que noves maneres de fer història de l'educació hagin adquirit un protagonisme creixent. Aquí el concepte d'història pública de l'educació s'ha incorporat en diferents contextos de recerca i docència historicoeducativa, i ha desenvolupat matisos diferenciadors segons les tradicions historiogràfiques de cada lloc. Així i tot, però, tots coincideixen en la necessitat de recuperar l'atenció del públic general i de redefinir el paper de l'historiador com a mediador entre el passat i el present.

Com ja hem dit a l'inici de la introducció, aquest monogràfic pretén ser un exercici de reflexió per entendre com la història de l'educació ha mantingut la seva presència i compromís amb la societat, i també per afrontar reptes inèdits que transcendeixen els límits tradicionals de la disciplina. Entre aquests desafiaments destaca l'impacte de tecnologies com la intel·ligència artificial, que, tot i ser prometedora, exigeix una reconsideració de les competències necessàries per exercir com a historiadors al segle XXI i també de les implicacions ètiques, metodològiques i epistemològiques que planteja. Pensem que la manera com s'encarin aquests desafiaments serà determinant per al futur de la disciplina, ja que influiran en la docència, la recerca i la capacitat dels historiadors per connectar tant amb el seu alumnat com amb la societat en general.

Integren el monogràfic nou aportacions —vuit articles i una entrevista— connectades per un fil conductor: la interrelació entre la recerca historicoeducativa i el seu impacte social. Estan encapçalades per la conferència plenària de Marc Depaepe que motivà la iniciativa d'ampliar el debat sobre la presència pública i el compromís social de la història de l'educació en claus de passat, present i futur. Depaepe, actualment catedràtic emèrit d'Història de l'Educació, Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lovaina, planteja, a partir d'un exercici de retrospectiva de la seva pròpia participació en la historiografia, quin paper pot exercir la història de l'educació en el marc de la història pública. Aquesta reflexió se sustenta en dues idees subjacents: per una banda, la convicció que qualsevol investigació històrica publicada està dins l'espai públic, tot i que la seva recepció depèn del contacte, cada vegada més difós, del públic amb el qual es publica, i d'aquí el compromís dels historiadors de l'educació a facilitar aquest contacte mitjançant traduccions, conferències, exposicions, etc.; per l'altra, la constatació que tant les recerques historicoeducatives com les estratègies de difusió estan excessivament condicionades pels organismes que les subvencionen, per la qual cosa s'alteren

els objectius de la seva suposada missió educativa. Aquesta reflexió crítica obre el debat.

Recullen el testimoni Paulí Dávila Balsera, Luís M. Naya Garmendia i Irati Amunarriz-Iruretagoyena, de la Universitat del País Basc, els quals, amb un títol més que suggerent —«Zahories y derviches en Historia de la Educación en España»—, recullen els girs historiogràfics que s'han manifestat en la història de l'educació feta a Espanya durant les darreres dècades motivats per la necessitat de cercar noves fonts i aplicar nous enfocaments. Com si es tractés d'un espectacle, aquest article ens situa com a espectadors d'una desfilada de pràctiques historiogràfiques que, tot i ser fruit de la legítima necessitat dels historiadors de descobrir noves font i explorar nous enfocaments, sembla haver adquirit un ritme frenètic en els darrers temps. Amb autocrítica i ironia ben entesa, i fent servir com a símls saurins i dervixos dansaires, l'article proposa fer una aturada més que necessària per reflexionar-hi seriosament.

El tercer article d'aquest monogràfic aporta una perspectiva internacional al recorregut que ha fet la recerca en història de l'educació les darreres dècades. Ian Grosvenor i Sian Roberts, de la Universitat de Birmingham, fan repàs de com s'ha desenvolupat el diàleg entre el passat i els historiadors de l'educació del Regne Unit, partint de l'exemple concret del recorregut del DOMUS, «Research Centre in Histories of Education», grup creat per acadèmics del Regne Unit, representatiu de la història de l'educació que s'ha fet en el context britànic des dels anys noranta del segle xx. Aquest article ens convida a considerar la història de l'educació com una empresa feta des del present. Com bé diuen els autors, el passat és passat, però la història la fan els historiadors des del present, en continu diàleg amb el passat que volen conèixer i interpretar. A partir d'aquesta premissa, Grosvenor i Roberts ens donen a conèixer els projectes desenvolupats des del DOMUS i la seva aportació a aquest diàleg infinit, en constant compromís amb la societat, entre els historiadors i el passat.

També ens convida a la reflexió sobre el passat i el present de la història de l'educació l'article d'Eugenio Otero Urtaza, de la Universitat de Santiago de Compostel·la, titulat «Los ideales educativos de los maestros desde una perspectiva histórica y los desafíos del neoliberalismo». Aquest article planteja el compromís dels historiadors de l'educació amb la docència universitària i la seva dimensió formativa en valors socials i democràtics. Per fer-ho, Otero presenta un recorregut, des del principi del segle xix fins a l'actualitat, i n'analitza els ideals educatius desenvolupats per mestres i professors de magisteri. Constata que els desacords entorn del sistema educatiu arrossegats

d'anys enrere debilita l'educació pública, la fa vulnerable al neoliberalisme cada cop més invasiu, amb la seva voluntat privatitzadora. L'article ofereix, des d'una dimensió històrica, les claus per entendre la situació actual del sistema públic d'educació a Espanya, i dels perills imminents als quals ens enfrontem en l'actualitat, que amenacen de destruir la cultura de la igualtat d'oportunitats que proposava el liberalisme clàssic.

Fent un pas cap al futur, ja present, Sjaak Braster, de l'Erasmus University de Rotterdam, ens proposa un repte inèdit sobre el qual també hem de reflexionar tant des de la recerca com la docència en història de l'educació: la intel·ligència artificial (IA). L'article, que només amb el títol —«Artificial Intelligence: A new grammar or the end of knowledge? Lessons for historians of education»— ja ens aboca a la reflexió, qüestiona què ens pot ensenyar la història de l'educació sobre el futur de la IA dins l'educació, com afecta els nostres coneixements sobre història de l'educació, i com podem utilitzar-la tant per a la docència com per a la recerca historicoeducativa. En resposta a aquestes qüestions, Braster conclou que la IA és una eina valuosa si es fa servir tenint en compte tota la seva especificitat. Amb aquest article, que per primera vegada connecta la història de l'educació amb la IA, es completa la primera part d'aquest monogràfic dedicada a la reflexió profunda i crítica sobre la presència pública i el compromís social que ha mantingut, manté i hauria de mantenir la història de l'educació.

La segona part del monogràfic aporta exemples que il·lustren la presència pública i el compromís social de la història de l'educació i els seus historiadors, i que contribueixen a enriquir les reflexions i debats ja plantejats en els articles anteriors.

Sara González, de la Universitat de les Illes Balears, i Girodana Merlo, de la Universitat de Pàdua, demostren, amb una recerca feta a partir d'una col·lecció de monedes commemoratives encunyades per diferents països del món amb motiu de l'Any Internacional del Nen, el 1979, que la història de l'educació es fa present públicament de maneres molt diverses i amb intencions molt diferents. La imatge i la representació de la infància en aquesta col·lecció transmeté a la societat del moment valors de sensibilització i acció global a favor dels drets dels nens i de la protecció i educació. Aquest estudi és un exemple dels usos públics i polítics que s'ha fet de l'educació i la infància a través de la seva visibilització en objectes de difusió massiva. L'estudi del missatge educatiu d'aquestes monedes commemoratives ens acosta al coneixement de la dimensió pública i a la presència en la societat que ha tingut la història de l'educació en moments concrets de la història més recent.

Els productes culturals i comercials també han ajudat a fer present la història de l'educació i els historiadors de l'educació dins la societat, i han arribat al gran públic amb coneixements derivats de la recerca historicoeducativa. En aquesta línia, Francisca Comas, de la Universitat de les Illes Balears, i María del Mar del Pozo, de la Universitat d'Alcalá de Henares, presenten els primers resultats d'una recerca sobre documentals historicoeducatius realitzats a Espanya els darrers cinquanta anys. Fan esment de la participació en aquests documentals, com a testimonis experts, del col·lectiu d'historiadors de l'educació de les nostres universitats. El compromís dels historiadors de l'educació amb la divulgació entre el gran públic del resultat de les seves recerques sustenta el rerefons d'aquest estudi. Presenta un extens inventari de documentals històrics sobre educació centrats en èpoques anteriors a la dictadura franquista, així com els resultats, tant quantitativament com qualitativament, derivats de l'anàlisi concreta de la presència d'historiadors de l'educació en aquest tipus de productes culturals i divulgatius. L'article posa de manifest que els historiadors de l'educació poden ampliar el seu impacte fora de l'acadèmia i connectar amb públics més amplis.

Aquesta connexió amb el públic és un dels objectius principals dels museus de l'educació. En aquest sentit, donant novament una ullada més enllà de les nostres fronteres, el monogràfic inclou l'aportació de Francesca Davida Pizzigoni, de la Universitat de Torí. Analitza el paper que han tingut i tenen els museus de l'educació a Itàlia en l'ambiciosa empresa de fer arribar la història de l'educació al gran públic. El seu sòlid coneixement sobre aquest tema li permet valorar la situació actual dels museus de l'educació italians i oferir-nos una panoràmica prou il·lustrativa, a més d'encarar el futur plantejant quines accions es podrien dur a terme per fer visible la història de l'educació i el seu compromís amb la societat. Reivindica, en aquest sentit, la necessitat de mantenir sinèrgies i col·laboracions entre les entitats i els sectors, tant els compromesos amb l'estudi i conservació del patrimoni historicoeducatiu com els que ho estan amb el seu impacte sobre la didàctica en les escoles.

Finalment, Pablo Álvarez, de la Universitat de Sevilla, historiador de l'educació i reconegut especialista en pedagogia museística, completa aquesta aproximació i el debat sobre la presència pública i el compromís de la història de l'educació entrevistant la Dra. Maria Celi Chaves Vasconcelos, de la Universitat de l'Estat de Rio de Janeiro (Brasil). L'entrevista planteja els interrogants que ens preocupen com a historiadors de l'educació en aquests moments i que han estat tractats en els diferents articles del monogràfic: quina història de l'educació fem i per a qui; com podem connectar amb la societat

en general i amb nous públics en particular; quines iniciatives o estratègies podem fer servir, o quin paper tenen i poden tenir els museus pedagògics en aquest intent de connectar la història de l'educació amb la societat. Tant amb les qüestions com amb les respostes s'estableix un interessant diàleg entre aquests dos historiadors de l'educació procedents de dos continents diferents, que demostra, si més no, l'existència d'un interès comú a escala internacional a impulsar la presència pública de la història de l'educació i enfortir-ne el compromís social.

Tot plegat és un repte que tenim al davant. Agraïm la col·laboració de totes i tots els autors. Valgui aquest monogràfic com a punt de partida per, si més no, començar-hi a reflexionar.

TEMA MONOGRÀFIC

---

What role can the history of education play in the framework of public history? Looking back on 50 years of involvement in educational historiography...

*Quin paper pot jugar la història de l'educació en el marc de la història pública? Una mirada retrospectiva a 50 anys de participació en la historiografia educativa...*

Marc Depaepe

marc.depaepe@kuleuven.be

*Katholieke Universiteit Leuven (Belgium) i University of Latvia (Latvia)*

Data de recepció de l'original: 23/09/2024

Data d'acceptació: 06/11/2024

## RESUM

Aquest article sobre la relació entre la història de l'educació (és a dir, la meua pròpia investigació al llarg de les darreres cinc dècades) i la història pública fa referència al discurs d'obertura d'una trobada de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. En lloc d'enumerar aquí els paràgrafs successius, exposo breument les dues reflexions subjacents: (1) Tot i que no sóc un especialista en el camp de la «història pública», crec que qualsevol investigació històrica publicada, encara que els seus resultats apareguin només a revistes d'elit (d'alt nivell?) per a especialistes arriba a l'espai «públic». Però moltes persones –inclosos intel·lectuals– han perdut el contacte

amb les biblioteques i, per tant, també amb els llibres impresos i les revistes... La qual cosa, per descomptat, no impedeix que els mateixos autors s'esforcin per obrir els seus coneixements adquirits a un públic ampli, per exemple, mitjançant publicacions en el seu propi idioma (i no només en anglès), i/o mitjançant conferències, col·laborant en exposicions, etc. (2) En aquest sentit, he adquirit experiència principalment a través del món de l'educació i dels museus escolars. I allà he vist que molts museus, sovint també obligats pel govern que els patrocina, es desvien per assolir els objectius d'una suposada missió educativa. Però si he après alguna cosa de la història de l'educació és que la veritable educació mai no funciona segons les estratègies preprogramades de cap pla didàctic. Més aviat, la *Bildung*, en l'antic sentit alemany de la paraula, ha de basar-se en veritables trobades. Per descomptat, això no impedeix que els museus escullin acuradament el seu material en funció d'aquest possible diàleg pedagògic, sense perdre de vista, però, el seu fonament científic. Més que més, com a llocs de treball per al desenvolupament d'aquest coneixement historicopedagògic, els museus també poden contribuir a aquesta tasca científica. El que alhora no ha de implicar una relació jeràrquica de les tasques científiques sobre les pedagògiques, per exemple, en termes de personal.

PARAULES CLAU: Història pública, història de l'educació, educació i museus escolars, educacionalització, *Bildung*.

## ABSTRACT

The present article on the relationship between the history of education (i.e. my own research over the past five decades) and public history concerns the keynote address at a conference of the «Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana». Rather than list the successive paragraphs here, I briefly state here the two underlying thoughts: (1) Even though I am not a specialist in the field of “public history,” I believe that any published historical research, even if its results appear only in elite (top?) journals for specialists, reaches the “public” space. But many people - including intellectuals - have lost their way to libraries, and thus also to printed books and journals... Which, of course, does not prevent authors themselves from making an effort to open up as much as possible their acquired knowledge to a wide public, for example, through publications in their own language (and not only in English), and/or through lectures, collaboration in exhibitions, and so on. (2) In the latter regard, I have gained experience mainly through the world of education and/or school museums. And there I have seen, that many museums, often also forced to do so by their patronizing government, go out of their way to realize the goals of a supposed

educational mission. But if I have learned anything from the history of education, it is that true education never works according to the pre-programmed strategies of any didactic plan. Rather, *Bildung*, in the old-fashioned German sense of the word, must rely on true encounters. Of course, this does not prevent museums from carefully choosing their material in function of such a possible pedagogical dialogue, without, however, losing sight of its scientific foundation. More even, as workplaces for the development of such historical-pedagogical knowledge, museums themselves can also contribute to this scientific job. Which in turn need not imply a hierarchical relationship of scientific over educational tasks, for example in terms of personnel.

KEYWORDS: Public history, educational history, education and school museums, educationalization, *Bildung*.

## RESUMEN:

El presente artículo sobre la relación entre la historia de la educación (es decir, mi propia investigación a lo largo de las últimas cinco décadas) y la historia pública se refiere al discurso de apertura de un encuentro de la «Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana». En lugar de enumerar aquí los párrafos sucesivos, expongo brevemente las dos reflexiones subyacentes: (1) Aunque no soy un especialista en el campo de la «historia pública», creo que cualquier investigación histórica publicada, aunque sus resultados aparezcan sólo en revistas de élite (¿de alto nivel?) para especialistas, llega al espacio «público». Pero muchas personas -incluidos intelectuales- han perdido el contacto con las bibliotecas y, por tanto, también con los libros impresos y las revistas... Lo cual, por supuesto, no impide que los propios autores se esfuercen por abrir sus conocimientos adquiridos a un público amplio, por ejemplo, mediante publicaciones en su propio idioma (y no sólo en inglés), y/o mediante conferencias, colaborando en exposiciones, etc. (2) En este sentido, he adquirido experiencia principalmente a través del mundo de la educación y/o de los museos escolares. Y allí he visto que muchos museos, a menudo también obligados a ello por el gobierno que los patrocina, se desviven por alcanzar los objetivos de una supuesta misión educativa. Pero si algo he aprendido de la historia de la educación es que la verdadera educación nunca funciona según las estrategias preprogramadas de ningún plan didáctico. Más bien, la *Bildung*, en el antiguo sentido alemán de la palabra, debe basarse en verdaderos encuentros. Por supuesto, esto no impide que los museos elijan cuidadosamente su material en función de ese posible diálogo pedagógico, sin perder de vista, no obstante, su fundamento científico. Más aún, como lugares de trabajo para el desarrollo de ese conocimiento histórico-pedagógico, los propios museos tam-

bién pueden contribuir a esa labor científica. Lo que a su vez no tiene por qué implicar una relación jerárquica de las tareas científicas sobre las pedagógicas, por ejemplo, en términos de personal.

PALABRAS CLAVE: Historia pública, historia de la educación, educación y museos escolares, educacionalización, *Bildung*.

## 1. INTRODUCTION

The reason for these reflections<sup>1</sup> goes back to our introduction to Sergi Moll in December 2022 in Macerata at the then SIPSE conference there. This contact led to his postdoctoral research in Belgium, in collaboration with our university and campus in Kortrijk: KU Leuven@Kulak.

The knowledge acquired in his PhD on the history of Catholic educational institutions was used as a basis for a specific project in the field of digital history and public history, in particular the creation of a web page related to the development of the Don Bosco Institute in Tournai and with the dissemination of the historical-pedagogical heritage of this institution.

We co-wrote a paper about this that was presented in Milan last December (2023) at the SIPSE conference and will soon be published in the proceedings of this conference.<sup>2</sup>

## 2. SOMETHING ABOUT PUBLIC HISTORY IN FLANDERS

I am certainly not a specialist in public history; however, I do have, through research and teaching, almost half a century of experience in the field of the

<sup>1</sup> These reflections were presented at a symposium, with the title *El compromís social de la història de l'educació*, organized by the *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* on Thursday, 25<sup>th</sup> of April, 2024, at the University of the Balears in Palma de Mallorca.

<sup>2</sup> MOLL, S., DEPAEPE, M. «Historia pública y digital: una experiencia en torno al patrimonio histórico-educativo» [accepted for publication, contributions will be published in the SIPSE series «*Thesaurus Scholae. Sources and studies on the historical-educational heritage*» (<http://www.sipse.eu/collana-thesaurus-scholae>).

history of education.<sup>3</sup> Nevertheless, at the aforementioned SIPSE conference in Milan, which was devoted to the subject of public history, I did listen diligently to what specialists had to say about it.<sup>4</sup> From this I deduced that it is actually about making the results of academic research in history more accessible to the general public: history can no longer be an ivory tower and can therefore not only be limited to publications in top journals, but must also deliberately target the general public through media events, exhibitions, podcasts, radio and television broadcasts, and the like.

This discourse about public history is also far from unknown in Flanders. On the contrary, it has recently been used to initiate all kinds of projects in the (political-ideologically based) pursuit of more cultural “identity”, such as making a television series and publishing a “canon” about the history of Flanders (which is now also available in English).<sup>5</sup> This led to a sometimes sharp debate among historians, who wanted to participate in such projects or not. Coincidence or not, but especially from professional historians who are also involved in (general) history education (for secondary schools), there was sometimes a strong reaction. In an extensive pamphlet from the Royal Academy, Jo Tollebeek, Marc Boone and Karel Van Nieuwenhuysse (with whom we published together with Frank Simon),<sup>6</sup> among others, expressed their scathing views on the Flemish canon,<sup>7</sup> even though in retrospect that publication turned out to be useful.

<sup>3</sup> See, e.g., POLENGHI, S., BANDINI, G. «Interview with Marc Depaepe», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 1 (2016), p. 445-453; this interview also appeared as POLENGHI, S., BANDINI, G. «The International Research in the History of Education. A Conversation with Marc Depaepe», in CAGNOLATI, HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (eds.). *In the Footsteps of the Masters. Interview with the History of Education*, Roma: Tab, 2021, p. 91-101; and see, for another interview, HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Conversación con Marc Depaepe. Historiador de la educación, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)», *Historia de la Educación*, vol. 39, núm. 1 (2020), p. 437-459.

<sup>4</sup> For the full program of this conference, see: <http://www.sipse.eu/wp-content/uploads/2023/11/III-SIPSE-CONFERENCE-14-15-December-2023.-Program.pdf>

<sup>5</sup> *The Canon of Flanders in 60 Windows*, Ghent: Borgerhoff & Lamberigts, 2024.

<sup>6</sup> VAN NIEUWENHUYSE, K., SIMON, F., DEPAEPE, M. «The Place of History in Teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness», *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, vol. 5, núm. 1 (2015), p. 57-69.

<sup>7</sup> TOLLEBEK, J., BOONE, M., VAN NIEUWENHUYSE, K. *Een canon van Vlaanderen: motieven en bezwaren*, Brussels: KVAB Press, 2022.

It is perhaps equally striking that the famous “public historian” of Flanders, Bruno De Wever<sup>8</sup> (in terms of history didactics, by the way, Frank Simon’s successor at the University of Ghent), did not lend himself to the canon and/or television series - even though he emphasizes that history can never be without obligation... But “instrumentalizing” it for political-ideological purposes (which are still intertwined with family ties) is in any case a bridge too far for him.<sup>9</sup> He himself studied the Flemish collaboration past (of which his grandfather was also a part) and, unlike his younger brother, who is the leader of the admittedly most moderate of the two nationalist parties in Flanders,<sup>10</sup> he certainly does not situate himself on the right-wing political spectrum...

### 3. TO WHAT EXTENT IS THIS RELATED TO OUR RESEARCH INTO THE HISTORY OF EDUCATION?

In our work we have for a good part shared the same fear of the “instrumentalization” of history – a theoretical, methodological and historiographical position, which we have discussed in many publications, and further shaped in our concrete research into the history of (Belgian) education (including colonial and post-colonial settings in the former Belgian Congo); partly as a result of the collaboration of several researchers from our research group.<sup>11</sup> (That is why we have continued to use the “we”-form in the following sentences).

Our position in the debates about the role, meaning and relevance of “historical pedagogy” (a term that we subsequently have replaced by “pedagogical or educational historiography”) arose from the study of

<sup>8</sup> See, e.g., the Festschrift that was presented to him on the occasion of his retirement: AERTS, K., VAN GINDERACHTER, M.; VRINTS, A., WOUTERS, N. *De publieke historicus. Bruno De Wever en zijn vak*, Tiel: Lannoo, 2023.

<sup>9</sup> See, e.g., DE WEVER, B. L. J. M., VRINTS, A., VERDOODT, F.-J. «Flemish Patriots and the Construction of the Nation: How the Flemish Nation Ceased to Be ‘Small’», *NISE Essays*, vol. 4, núm. 1 (2019), p. 56. DOI: <https://doi.org/10.21825/nise.90265>

<sup>10</sup> His Party is the N-VA (the «Nieuw-Vlaamse Alliantie», in English: «New-Flemish Alliance». Bart De Wever has recently been appointed by the king as formateur for a new Belgian federal government of which he could become prime minister. But this formation is not yet finished at the moment of the composition of this article (September, 5, 2024).

<sup>11</sup> See, among others, DEPAEPE, M. «The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research», *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, vol. 16, núm. 1 (2010), p. 31-34.

developments within that field (and its use in education), on the basis of which we obtained the doctorate in educational sciences in 1982.<sup>12</sup> In that study we examined almost all theoretical-methodological discussions on the subject in Western Europe and the US (including the then GDR, which also gave us access to the Marxist-Leninist paradigms from the Eastern Bloc). And this from the end of the Second World War until the end of the 1970s. However, in order to understand the many differentiations related to the “use” of pedagogical historiography, we had to go back to the origins of the field in the second half of the 19th century (and even further!).<sup>13</sup>

#### 4. ON THE “USES” AND “ABUSES” OF THE HISTORY OF EDUCATION

It is striking that in the course of the history of the “history of education” (as a teaching subject as well as research discipline) knowledge from the field was often used functionally for external objectives: pedagogical (e.g. for the training of teachers), as well as social (because both are of course not separated from each other). It is evident that this also had an influence on the nature of research in the history of education and its outcomes.<sup>14</sup>

A good illustration of this is the “revisionist” indictment of (the historian) Lawrence Cremin in the 1960s against (the educationalist) Ellwood Patterson Cubberley, who in the 1920s had described the rise of public education as the engine of American democracy, from which nothing but benefits for society

<sup>12</sup> The original PhD was written in Dutch. In the following notes, I will only refer to publications in English, German, French, and Spanish; not to those in Dutch. Only one chapter of this 1982 doctoral dissertation was published in English as a book, and, later on, this book has been translated into Spanish as well: DEPAEPE, M. *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy. An introduction to the West German discussion on the significance of the history of education (1950-1980)*, Leuven: Universitaire Pers, 1983 [Studia Paedagogica, n.s., 6]; DEPAEPE, M. *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*. Presentación de Juan Sáez y José García Molina, Valencia: Nau Llibres, 2007. [Linterna Pedagógica; Traducción de RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A., SÁEZ MOLERO, M.].

<sup>13</sup> See, e.g., DEPAEPE, M., VAN CROMBRUGGE, H. «Using or Abusing the Educational Past?—Some methodological reflections on the Place of Johann Heinrich Pestalozzi in the Educational Historiography», in GEHRIG, H. (ed.). *Pestalozzi in China. International Academic Symposium on the Occasion of the Publication of Johann Heinrich Pestalozzi's Selected Works in Chinese*, Zürich: Pestalozzianum, 1995, p. 51-62; and, more general, DEPAEPE, M. «Demythologizing the Educational Past. An endless task in history of education », in LOWE, R. (ed.). *History of Education: Major Themes*, vol. I: *Debates in the History of Education*, London/ New York, Routledge, 2000, p. 356-370 [Major Themes in Education].

<sup>14</sup> DEPAEPE, M. «Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation», *Histoire de l'éducation*, núm. 77 (1998), p. 3-18.

had emerged. According to Cremin, such a rosy vision was (cf. his book about the “wonderful world” of EP Cubberley) the result of a one-sided treatment of history, in which a number of “methodological” errors (indicated by him as “sins”!) had crept in: evangelism, parochialism and presentism.<sup>15</sup> In concrete terms: according to Cremin, Cubberley wanted to proclaim too much the message of salvation by schooling, but did not see that the school was far from the only “educator” (churches, libraries, journals, etc. also played an important role in the emancipation of people), nor that that vision was inspired by a contemporary defensive reflex to protect public education, which led to all kinds of ahistorical interpretations.

The influence of this revisionism can hardly be underestimated... In a sense, from the 1960s and 1970s onwards, this movement led to a “paradigm change” in the history of education research, in the sense that the mother bond with pedagogy was increasingly abandoned in favor of a connection with social historiography, which would later (in the 1980s and 1990s), under the influence of new theoretical points of view (the imitation of the grand theory à la Foucault, for example) be supplemented with a rapprochement with cultural historiography.<sup>16</sup>

In the so-called radical revisionism in the US (promulgated by Michael Katz and others)<sup>17</sup>, Cubberley’s thesis was in fact reversed: the school was no longer the cause of all virtues, but all the vices that meritocracy brought with it: poverty, social exclusion, racism, sexism, and so on. In the context of this “committed” historiography – no matter how meritorious the values pursued may have been – dealing with the pedagogical past thus became very “functional” again and it also had to convey a contemporary (political-ideological) message...

<sup>15</sup> CREMIN, L. A. *The Wonderful world of Ellwood Patterson Cubberley: an essay on the historiography of American education*, New York: Teachers College, Columbia university, 1965. His critique was mainly against the book of CUBBERLEY, E. P. *The History of Education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization*, published in 1920. See in this respect, also, COHEN, S. «The History of the History of American Education, 1900-1976: The Uses of the Past», *Harvard Educational Review*, vol. 46, núm. 3 (1976), p. 298-330.

<sup>16</sup> See, among others, DEPAEPE, M. *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona: Octaedro, 2006 [Colección educación, historia y crítica].

<sup>17</sup> KATZ, M. B. *Reconstructing American Education*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1989.

## 5. FUNCTIONALITY AS A CHARACTERISTIC OF THE ENTIRE HISTORY OF THE FIELD (OF HISTORY OF EDUCATION)?

Is that functionality a constantly recurring pattern in the history of educational historiography? Because we saw it emerge on both sides of the political-ideological spectrum: at the “extreme left” as well as at “extreme right” sides. In the Soviet-Russian space, for example, where history and theory were inextricably linked in function of the teleological end goal of a society free of social classes. But also within the context of the normative-dogmatic Catholic pedagogy in Flanders, which was just as haughtily able to determine which supra-historical educational values should be extracted from educational history (and in that sense, despite all the contradictions in the goals pursued) was akin to all fascist educational projects (including those of the National Socialists). And we also got to know them in South Africa, where we met the offshoots of the African “paedagogia perennis” from the apartheid regime...<sup>18</sup>

Such functionality (related to the pursuit of extrinsic goals) appears to be inextricably linked to the origins of the field. History of striking pedagogical ideas and their elaboration in a national educational system, partly in the absence of other approaches, gradually became the curricular center of teacher training in the 19th century.. It had to contribute, as in France, but also in Belgium (which was inspired from the French), to the moral awareness of teachers about their high mission.<sup>19</sup>

## 6. MORE CONTINUITY IN TEACHING HISTORY OF EDUCATION THAN IN HISTORY OF EDUCATION RESEARCH?

In connection with the question of the possible continuity of that functionality (so to speak the history of education as a handmaiden of external goals), we have developed the proposition that this trend was greater in the teaching of “history of pedagogy” (mainly conceived as history of educational

<sup>18</sup> DEPAEPE, M. «My way to the new ‘cultural’ history of education: from ‘historical pedagogy’ to the history of ‘educational mentalities’», in COETZEE, J. H., SMITH, T. H. (eds). *International Conference on Education and Change. A selection of papers of a conference held in September 1995 at Unisa, Pretoria*, Pretoria: University of South Africa, 1996, p. 1-11.

<sup>19</sup> DEPAEPE, M. «Entre pédagogie et histoire...» *op. cit.*

ideas, principles, theories, and so on, but also history of national educational systems) than in research about it.

As mentioned, in the last decades of the 20th century, research increasingly connected with history, partly because historians (in addition to traditional “historical” pedagogues) also began to recognize the importance of pedagogical phenomena (such as the history of child) for the general history of mentality and culture. A new wind that also was translated worldwide with the establishment of national and international associations and journals for this field of study. But this did not prevent the fact that, despite greater attention to the socio-cultural connections and implications of education in history, there were still many differences with regard to the use of history, among others, in relation to theory development. (but we can’t go into that further here).<sup>20</sup>

## 7. YET ALSO CHANGES IN THE TEACHING OF EDUCATIONAL HISTORY...?

This change to a more socio-historical orientation was much less noticeable in the teaching of the history of education, than in the research of the history of education. If it did occur in the teaching, it was much later... Initially, one more or less stuck to manuals, encyclopedias, courses, and so, which were mainly conceived as a walk through the gallery of great educators, from which “lessons” could be learned for the future... However, as the socio-historical orientation crept into the teaching of the educational history, its relevance for the whole of the educational sciences was increasingly questioned. Which meant that the “usefulness” and “sense” of history apparently had to be demonstrated again in the context of the curriculum of pedagogical training for teachers or professional pedagogues and educators.

This led, if not to the abolition of the discipline, at least to its marginalization in the educational curriculum. Certainly because more “sexy” approaches in the pedagogical sciences – empirical-analytical ones with its promises for “evidence-based” and/or “evidence-informed” solutions to current problems – started to be dominant (besides the increasingly

<sup>20</sup> DEPAEPE, M. «Epilogue: Paedagogica Historica, Quo Vadis?», *Paedagogica Historica*, vol. 58, núm. 6 (2022), p. 974-985.

dominance of psychology).<sup>21</sup> Thus, the old “historical pedagogy” shifted from the center to the far end of the periphery as far as pedagogical interest was concerned...

## 8. OUR VIEWS OF TEACHING AND RESEARCHING THE HISTORY OF EDUCATION

As far as our own research and teaching in the history of education are concerned, we have always defended its intrinsic importance: critical historical research that presupposes some distance from the present and its practical problems often puts these problems into perspective and nuances the breathless quest for relevance and usefulness of history...<sup>22</sup>

In no way history of education can be a kind of recipe book, nor is it the “handmaiden” of theory (which of course does not exclude the pursuit of theoretical awareness within the field of educational history, for example by forging and using conceptual keys from the history of education itself to better understand the educational past). In this sense, the history of education, for example, has the same potential of the history of medicine, which does not provide ready-made answers for doctors, but at best makes them think about the relativity of the often expensively fought for positions?

During our career we have striven to tell the best possible “story” about the pedagogical past, by combining as many sources as possible (also in order to extract normality – everydayness – from the often great normativity of those sources); self-evidently also inspired by relevant literature and associated theoretical concepts, without being fanatical about them and becoming a slave to them.<sup>23</sup>

These points of view have not only been implemented in our research, but also in our teaching (of the history of education), as – certainly at the university level – teaching has to be based on academic research...

<sup>21</sup> See, for example, SMEYERS, P., DEPAEPE, M. «The Lure of Psychology for Education and Educational Research», *Journal of Educational Philosophy*, vol. 46, núm. 3 (2012), p. 315-331.

<sup>22</sup> For example DEPAEPE, M. «Sometimes a little distance is needed to see what really happened. The study of the Belgian educational policy in Congo as an example of the critical vigour of colonial history of education», in AUBRY, C., GEISS, M., MAGYAR-HAAS, V., MILLER, D. (eds.) *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2012, p. 219-232.

<sup>23</sup> DEPAEPE, M. «Why even today educational historiography is not an unnecessary luxury. Focusing on four themes from forty-four years of research», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 7, núm. 1 (2020), p. 227-246.

## 9. SOME METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

In our opinion, such a dialogue with history (which presupposes the ability to move, to empathize with another time and space) is best done “multidisciplinary”, i.e. in a “team” and with specialists of different origins. Something that can also be taken literally, people with different backgrounds, not only in terms of research discipline, but also in terms of origin and philosophy of life - although of course the historical research itself remains the binding agent for the teamwork!<sup>24</sup>

Such different “perspectives” in approach more or less guarantee the elimination of the many subjective influences in historical research that can of course never be excluded (involvement, engagement, place of origin, situational determination), but which doesn't have to get in the way of the pursuit of objectivation... Hence our attention to a depersonalized history of education with an emphasis on the influence of structural processes (e.g. in the history of educational innovations), which can also demonstrate its indirect relevance: by pointing out the relativity of the terms “old” and “new” in the history of education, the constant “appropriation” of so-called innovative ideas and ditto theories and systems (such as Steiner, Freinet, etc.), the limited role of teachers within structural and innovation-resistant “grammars”, such as the “grammar of schooling” and “educationalization”, etc...<sup>25</sup>

## 10. RETURNING TO PUBLIC HISTORY...

Based on these theoretical-methodological concerns, we do not at all agree with what was stated at the recent SIPSE conference in Milan by an authority in public history raised there: in our opinion, public history is not an applied science at all! Historical and historical-pedagogical knowledge should not be

<sup>24</sup> DEPAEPE, M., SIMON, F. «Sources in the Making of Histories of Education: proofs, arguments, and other reasonings from the historian's workplace», in SMEYERS, P., DEPAEPE, M. (eds). *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings*, Dordrecht: Springer, 2009, p. 23-39.

<sup>25</sup> Just to give one example: VAN RUYSKENSVELDE, S., HULSTAERT, K., DEPAEPE, M., «The Cult of Order. In search of the underlying patterns of the colonial and neo-colonial 'grammar of educationalization' in Belgian Congo. Exported school rituals and routines?», *Paedagogica Historica*, vol. 53, núm. 1-2, 2017, p. 36-48.

“applied” as such...<sup>26</sup>! Naturally, we agree that historical research should not limit itself to publications (in highly ranked journals), but can make an effort to bring itself closer to the public... which is why we have also contributed to the vulgarization and popularization of the knowledge that our research has yielded. Insofar as “society” have wanted to call on our competencies, we have always said “yes”, and contributed to podcasts, interviews on radio and television, in newspapers, etc.; more specifically, during the Corona period (2021), we also spoke, on a national level, to the heritage specialists of Flanders, who dedicated National Heritage Day in 2022 to school heritage.<sup>27</sup>

But our most important contribution to the broader public was, at the beginning, our involvement in the working group for the Municipal Education Museum in Ypres (for which the foundation was laid in 1980 with an exhibition on the history of popular education in Belgium and from 1990 to 2016 has existed)<sup>28</sup> – a “museum” expertise which was moreover regularly called upon from abroad.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Which is a explicit critique against the intervention of Pierre Noiret as a “discussant” during the Roundtable: «The Public History of Education Manifestos» at the 3<sup>rd</sup> SIPSE Conference in Milan, December 14, 2023.

<sup>27</sup> See my conference on the state of the art of history of education and educational memory in Flanders, during the Corona-time: <https://www.youtube.com/watch?v=wsb9dhB5XjQ>.

<sup>28</sup> DEPAEPE, M. «Like a voice in the wilderness? Striving for a responsible handling of the educational heritage», in HERMAN, F., BRASTER, S., DEL POZO ANDRÉS, M. M. (eds). *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin/Boston: De Gruyter Oldenburg: 2022, p. 39-57; DEPAEPE, M., SIMON, F. «It's All About Interpretation: Discourses at Work in Education Museums. The Case of Ypres», in SMEYERS, P., DEPAEPE, M. (eds). *Educational Research: Discourses of Change and Change of Discourse*, [Cham]: Springer International Publishing Switzerland, 2016, p. 207-222 [Educational Research, 9].

<sup>29</sup> DEPAEPE, M., SIMON, F. «Sobre el futuro del pasado de la educación: museos de la enseñanza y su relación con la historia de la educación – el caso de Ypres», in BADANELLI RUBIO, A.M., POVEDA SANZ, M., RODRÍGUEZ GUERREO, C. (eds). *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, 2014, p. 35-43; CATTEEUW, K., DEPAEPE, M., SIMON, F. «Divulgação interactiva de material didáctico. Ambições museológicas e científicas de projecto “Memória educativa da Flandres”», in FERNANDES, R., LOURO FELGUEIRAS, M. (eds). *A Escola Primária: entre imagem e a memória. Projecto “Museu Vivo da Escola Primeira”. Seminário Internacional - Commynicações. Fundação Dr. António Cupertino de Miranda 27 e 28 de Novembro, Porto, 1998*, Porto: Imprensa e Acabamento Gráficos Reunidos, 2000, 49-57; CATTEEUW, K., DEPAEPE, M., SIMON, F. «The Educational Memory of Flanders», *Mitteilungen & Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung*, núm. 49 (1998), p. 73-77.

## 11. HISTORY OF SCHOOL AND/OR EDUCATION MUSEUMS

Without advocating a one-to-one relationship, I see similar development patterns in the history of educational museums as in the evolution of what should be its underlying scientific discipline: the history of education. Here too, the evolution went “from practical-pedagogical to cultural-historical,” according to the subtitle of a thesis about the national school museum in the Netherlands.<sup>30</sup>

Historically speaking, school museums (which were often created in connection with world exhibitions) emerged in the course of the 19th C. as didactic centers: a place where all kinds of resources were exhibited, with which effective learning and teaching could be achieved (in all kinds of sectors and disciplines) - a bit comparable to the contemporary forums where ICT and AI are promoted today!

Museums received new impetus in Europe and beyond during the 1970s and 1980s, influenced by rural depopulation (e.g. in France and Spain), but also by larger-scale school projects (merging several institutions), and the introduction of new educational resources (digitalization) and contemporary furniture. As a consequence “old schools” disappeared... which fed the nostalgia among retired teachers, who often work as (indispensable) volunteers for the school museums. A witness of this is the widespread practice of ‘playing’ ‘the school of yesteryear’ in those museums, which is incidentally appears to have great entertainment value, both for seniors and children...

## 12. RINCPLES OF CONTEMPORARY SCHOOL AND/OR EDUCATION MUSEUMS

The basis of this nostalgia is usually, explicitly or implicitly, a strong connection with the education system and the school as an institution. At one point, when we tried to illustrate, on a research basis, the “irony of educational

<sup>30</sup> Quoted in DEPAEPE, M. Über den Bildungswert von Schulmuseen, in BALCKE, D., BENECKE, J., RICHTER, A., SCHMID, M., SCHULZ-GADE, H. (eds). *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2022, p. 369-378, on which some of the ideas in the following paragraphs are based.

innovation” in one of the Ypres’ exhibitions, a former inspector remarked that a school museum could not and should not be against the school!<sup>31</sup>

In any case, museums in general (and educational museums in particular?) are still profiled today as institutions with a pedagogical-didactic mission (which also emerges from evaluations and self-evaluations): they must have valuable and generally accepted pedagogical goals (peace instead of war, citizenship education), which can be achieved, among others, by “remembrance education”. But remembering and memory are not the same as history, let alone historical research, which should provide valid data and interpretations for the design of school museums and its exhibitions, where of course individual and/or collective memories (collected through oral or written history) also can be used as “sources” for those exhibitions.

And if these sources, as remnants and artefacts of the educational past, convey a ‘message’, then it is certainly an uncoded message that must be transformed by the visitors themselves into an individual/collective experience(s), which may have formative effects. I will come back to that in a moment, but let me say first something more about the potential relationship of educational museums with history of education research.

### 13. SCHOOL AND/OR EDUCATION MUSEUMS AS RESEARCH LABORATORIES? TOWARDS A WIN-WIN SITUATION WITH HERITAGE WORK?

Following what has been argued above, we have always insisted that school museums should have a scientific basis. Conversely, they can also contribute to history of education research in various ways, for example by collecting material sources and using them in research (school desks are a good example of this).<sup>32</sup>

The confrontation with often forgotten sources can give rise to new questions for the research; the same applies to the practical testimonies or experiences of the volunteers who carry out heritage work there.

<sup>31</sup> DEPAEPE, M., «The fragile boundary between “education” and “educationalization”: some personal reflections on the often exaggerated educational aspirations of museums», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 15 (2022), p. 389-419.

<sup>32</sup> DEPAEPE, M, SIMON, F, VERSTRAETE, P «Valorising the Cultural Heritage of the School Desk Through Historical Research», in SMEYERS, P, DEPAEPE, M. (ed.). *Educational Research: Material Culture and Its Representation*, Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht & London: Springer, 2014, p. 13-30 (Educational Research, 8).

In this sense, I have repeatedly argued that museums should be regarded as workplaces for history of education research – laboratories in the true sense of the word – and that museum staff, professional or not, should be considered full partners in the research group. Their experience allows them not only to help visualize difficult content and ideas, but also to open new perspectives regarding questions and hypotheses, as well as regarding the implementation and interpretation of research results. In any case, it is essential to avoid a hierarchical juxtaposition between practitioners and academics!<sup>33</sup>

In short, giving priority to the research mission of school museums – or in other words allowing their historical ‘mission’ to prevail over the ‘pedagogical’ one – seems to me essential for their continued existence (even as educational institutions!), a “message” which is of course not always as easy to defend in these days...<sup>34</sup>

#### 14. THE TRUE “EDUCATIONAL” VALUE [*BILDUNGSWERT*] OF SCHOOL AND/OR EDUCATION MUSEUMS...

Ultimately, pedantic tours through the history of education are of little use to the visitor - with or without the raised finger of a know-it-all guide who judges and condemns the past based on some kind of supra-historical standard; nor to pre-elaborated plans, full of well-intentioned pedagogical objectives that must be carried out according to pre-refined didactic procedures and/or strategies (a term incidentally associated with ‘conquest’ and ‘war’)... The visitor is not a machine whose ideas can be programmed, by a technological input and an output model...

That’s not how real education works. “*Bildung*” in the traditional sense of the word cannot really be planned and is therefore difficult to predict; which

<sup>33</sup> DEPAEPE, M. «How can history of education research improve the valorisation of the educational heritage and vice versa?» in MEDA, J., PACIARONI, L., SANI, R. (eds.). *The School and its Many Pasts*, vol. II: MEDA, J., SANI, R. (eds.). *Official and Public Memories of Schools*, Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2024, p. 477-486.

<sup>34</sup> See, e.g., DEPAEPE, M. «Au bas de la liste des priorités? Quelques réflexions personnelles sur le traitement du patrimoine scolaire en Belgique», in *Première rencontre francophone des musées de l'école*. Actes Rouen 2016, Rouen: Le Musée national de l'éducation [Munané], 2018, p. 65-75.

does not prevent its effects from being liberating.<sup>35</sup> For example, when you are confronted with well-chosen and prepared material. The intention is not really to ‘win’ people to a point of view or belief. But to enter into dialogue with him. Let them think for themselves and decide what impression or outcome this confrontation will leave...

In my publications I have given the example of the experience of sexuality: the confrontation with the problems that people have had about it in educational circles must in any case appear relativizing and/or ironic to current generations.<sup>36</sup> Another example is a well-presented exposition on the ‘grammar of educationalization’, which at best can demonstrate excessively high social expectations for educational institutions, which in turn can have a liberating effect on teachers...<sup>37</sup>

#### 15. PERSONAL DEVELOPMENT AS TRUE EDUCATION [OR BILDUNG], NOTWITHSTANDING THE REMAINING QUEST FOR UTILITY

This inevitably brings me back to the core question of my lecture, or at least to a paraphrase of it: to what extent can the public learn something from the history of education? Apart from the fact that the history of education can show that the persistent demand for “learning” and useful content is in itself a product of the Enlightenment, it can also show that little by little we have come to expect more from educational institutions: the school as well as museums themselves...; that a kind of pedagogization of social life is taking place: social problems must increasingly be solved through education (and this requires, of

<sup>35</sup> See, in this respect, also: DEPAEPE, M. «Jenseits der pädagogischen Illusion? Historisch-vergleichende Überlegungen zur Wirkungsgeschichte der moralischen Bildung von Kindern und Jugendlichen. Vortrag zum Empfang der Comenius-Medaille für mein langjähriges Engagement in der historisch-pädagogischen Forschung», *Historia Scholastica*, vol. 9, núm. 2 (2023), p. 11-57; DEPAEPE, M., HULSTAERT, K. «Demythologising the educational past: an attempt to assess the “power” of education in the Congo (DRC) with a nod to the history of interwar pedagogy in Catholic Flanders», *Paedagogica Historica*, vol. 51, núm. 1-2 (2015), p. 11-29, and, more generally, SOUTHWELL, M., DEPAEPE, M. «The relation between education and emancipation: something like water and oil? Introducing the special issue», *Paedagogica Historica*, vol. 55, núm. 1 (2019), p. 1-7.

<sup>36</sup> DEPAEPE, M. «Über den Bildungswert...» *op. cit.*

<sup>37</sup> DEPAEPE, M. «Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of “New” Cultural History of Education», *Revista Educação & Cidadania*, vol. 7, núm. 2 (2008), p. 11-31; DEPAEPE, M., SIMON, F. «Sobre la pedagogización... Desde la perspectiva de la historia de la educación», *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, núm. 18 (2008), p. 101-130.

course, more and more time, resources, institutions, people,...).<sup>38</sup> At the same time, the history of education can also show that this “educationalization” process has not always had the effects it intended. On the contrary. In the area of personal development, for example, it can lead to more dependency instead of more autonomy.<sup>39</sup> Not to mention the loss of the emotional and cultural if we focus exclusively on acquiring useful (historical) knowledge in personal development (which, as shown by today’s handling of the educational past in social media, often leads to overgeneralization, to simplistic dichotomies that leave no room for nuance, and so on...)

That is why I would like to end with a quote from von Hentig, not because I am in favor of this controversial educationalist, but because it expresses in German so beautifully what I want to say here:

*Jedenfalls kann Bildung nutzen. Der Hauptnutzen erwächst aus dem Nutzlosen – der Welt des “schönen Scheins”, dem Spiel der Fantasie, der Musik. In der Dichtung, in der geformten und gedeuteten Erfahrung lässt sich sowohl Schutz, Heilung, ein Heimathafen für die angeschlagene Seele und auch Anlass und Anleitung zu Abwehr und Aufstand finden. Nicht minder wichtig ist die Festigung der eigenen Position durch das “Wissen anderer”. Anschauung, Warnung und Rat werden dem zuteil, dem Bildung nicht in erster Linie Besitz bedeutet, sondern Eröffnung von Möglichkeiten; er wird suchend, prüfend, urteilend, erfindend, sich bescheidend und sich sammelnd am Ende seine Sicherheit wiederfinden. Vor allem aber kann er seinen Sinn wandeln – auf die einstige Sicherheit verzichten. Kurz: Bildung und ihre Hilfgesellen machen ihn gegenüber den “Verhältnissen” frei, in denen er sich befindet. Aber vielleicht ist das doch nur wieder eine Umdeutung des Wortes “nützlich”...<sup>40</sup>*

<sup>38</sup> See, more particularly, DEPAEPE, M., SMEYERS, P. «Educationalization as an ongoing modernization process», *Educational Theory*, vol. 43, núm. 4 (2008), p. 379-389.

<sup>39</sup> VON HENTIG, H. «Ist Bildung nützlich?», in KEINER, E. et al. (eds). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, p. 395-412.

<sup>40</sup> *Ibidem*, 411, translated into English: «In any case, education can be useful. The main benefit comes from the useless - the world of “beautiful appearances”, the play of imagination, music. In poetry, in formed and interpreted experience, one can find protection, healing, a home for the battered soul as well as a reason and guideline for defense and rebellion. No less important is the consolidation of one’s own position through the “knowledge of others”. For whom education does not primarily mean, but rather the opening of possibilities, receives insight, warning and advice; he eventually regains his certainty by searching, investigating, judging, inventing, deciding and collecting himself. But above all, he can change his mind - renouncing his former certainty. In short, education and its assistants free him from the “circumstances” he finds himself in. But perhaps this is just another reinterpretation of the word “useful”».

TEMA MONOGRÀFIC

---

Zahoríes y derviches en Historia de la  
Educación en España  
*Dowsers and dervishes in the History of  
Education in Spain*

Paulí Dávila Balsera

pauli.davila@ehu.eus

*Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (Espanya)*

Luis M. Naya Garmendia

luisma.naya@ehu.eus

*Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (Espanya)*

Irati Amunarriz-Iruretagoyena

irati.amunarriz@ehu.eus

*Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (Espanya)*

Fecha de recepción del original: 05/09/2024

Fecha de aceptación: 06/11/2024

RESUM

Les tasques actuals de recerca en Història de l'Educació estan travessades per dues qüestions: la cerca de fonts i l'enfocament historiogràfic. En aquest article abordem aquestes qüestions analitzant els girs historiogràfics que s'han produït darrerament i la cerca de noves fonts per a la nostra disciplina. Per poder contextualitzar aquesta situació, prèviament, fem esment a l'existència d'una comunitat discursiva i de tres generacions d'historiadors de l'educació. Després d'analitzar aquests dos planteja-

ments, concloem que el gir cultural ha tingut un èxit indubtable, tant per l'acceptació com enfocament historiogràfic com per l'abundant producció científica utilitzant un conjunt d'elements: l'espai i l'arquitectura escolar, els objectes escolars, la iconografia o la memòria visual de l'escola i els textos i les escriptures ordinàries de l'escola. Així mateix, tenint en compte aquesta situació, sembla convenient revisar el camí recorregut per millorar la narració històrica en el nostre àmbit, així com acceptar els nous reptes que s'estan proposant des de la Història Pública de l'Educació.

PARAULES CLAU: Història de l'Educació, Espanya, Generació, Segle xx, girs historiogràfics, història cultural, fonts, Història pública.

## ABSTRACT

The current tasks of research in History of Education are crossed by two issues: the search for sources and the historiographical approach. In this article we address these issues by analysing the historiographical turns that have taken place recently and the search for new sources for our discipline. In order to contextualise this situation, we first mention the existence of a discursive community and three generations of historians of education. After analysing these two approaches, we conclude that the cultural turn has been undoubtedly successful, both because of its acceptance as a historiographical approach and because of the abundant scientific production using a set of objects: school space and architecture, school objects, iconography or the visual memory of the school, and ordinary school texts and writings. Likewise, in view of this situation, it seems appropriate to review the road travelled to improve the historical narrative in our field, as well as to accept the new challenges that are being proposed by the Public History of Education.

KEYWORDS: History of Education, Spain, Generation, 20<sup>th</sup> century, historiographical turns, cultural history, sources, public history.

## RESUMEN

Las tareas actuales de investigación en Historia de la Educación están atravesadas por dos cuestiones: la búsqueda de fuentes y el enfoque historiográfico. En este artículo abordamos estas cuestiones analizando los giros historiográficos que se han producido últimamente y la búsqueda de nuevas fuentes para nuestra disciplina. Para poder contextualizar esta situación, previamente, hacemos mención a la existencia de

una comunidad discursiva y de tres generaciones de historiadores/as de la educación. Tras analizar estos dos planteamientos, concluimos que el giro cultural ha tenido un indudable éxito, tanto por su aceptación como enfoque historiográfico como por la abundante producción científica utilizando un conjunto de elementos: el espacio y la arquitectura escolar, los objetos escolares, la iconografía o la memoria visual de la escuela y los textos y las escrituras ordinarias de la escuela. Asimismo, a la vista de tal situación, parece conveniente revisar el camino recorrido para mejorar la narración histórica en nuestro ámbito, así como aceptar los nuevos retos que se están proponiendo desde la Historia Pública de la Educación.

**PALABRAS CLAVE:** Historia de la Educación, España, Generación, Siglo xx, giros historiográficos, historia cultural, fuentes, Historia pública.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el último tercio del pasado siglo hasta la actualidad, quienes nos dedicamos a la Historia de la Educación estamos asistiendo a un espectáculo en el que, al igual que en los desfiles de moda, cada año tenemos una nueva temporada. En el siglo pasado todavía existía cierta creencia en que lo que estábamos construyendo iba a tener una cierta permanencia y estabilidad. En los últimos años todo eso se está desvaneciendo. La moda se impone y nuevas marcas inundan el mercado. El traje que ayer servía para explicar o comprender un fenómeno educativo ya no vale, está en desuso. En cambio, se impone un traje de usar y tirar que ni los propios usuarios están dispuestos a continuar vistiendo.

En el ámbito de la Historia, y también de la Historia de la Educación, en ocasiones, nos referimos a dos fenómenos que nos ocupan y nos preocupan: 1) la necesidad de buscar nuevas fuentes para construir y reconstruir la narración histórica, considerando nuevos objetos y descubrimientos documentales; y 2) la necesidad de encontrar nuevos enfoques que nos permitan ofrecer una mayor coherencia de las explicaciones históricas. A esto lo hemos llamado giros historiográficos y búsqueda de fuentes. Se trata de dos tareas legítimas que encaminan el oficio de los historiadores/as y que deben ser ejercidas con cierta prudencia. En cambio, nos encontramos con una excesiva producción científica en la que nos repetimos constantemente en una especie de paramnesia muy cansina.

En esta colaboración queremos tratar este tema a grandes rasgos, más como una reflexión que como un análisis pormenorizado en la que todo lo dicho quede corroborado por un sinfín de notas a pie de página. No se trata de un ajuste de cuentas, sino de poner sobre la mesa determinadas prácticas historiográficas. Para el título de esta aportación hemos elegido dos figuras sugerentes: zahorí, persona a la búsqueda de manantiales subterráneos, y derviche, danzante que no cesa de girar sobre sí mismo. A ambos actores se les atribuyen facultades ocultas que trascienden al más allá, sea la adivinación o el contacto con un poder divino. En Historia de la Educación también podemos localizar a nuestras y nuestros zahoríes y derviches, unos informándonos de nuevas fuentes para nuestro oficio, otros calificando su actividad como un giro historiográfico que ha de iluminar el camino interpretativo.

Llevar a cabo esta labor supone establecer unas fechas, unos actores, unas formas de investigar, unos resultados o unos presupuestos que nos permitan ver las tareas realizadas o los objetivos alcanzados en estos últimos cuarenta años. Formamos una comunidad discursiva donde compartimos unas teorías y metodologías de investigación, somos miembros de sociedades académicas y colaboramos en unas revistas científicas: se trata de entender nuestro ámbito científico en el que, con diferencias ideológicas, compartimos unos recursos historiográficos. Para dar cuenta de todo ello nos referiremos a grandes rasgos a esa comunidad discursiva, a las generaciones que la conforman y a las herramientas de las que disponen para expresarse; pero también, a los giros y fuentes en los que se ha involucrado últimamente la Historia de la Educación para continuar desarrollando su oficio. El resultado de todo ello es demostrar la capacidad de adaptación de nuestra disciplina para acomodarse a una de las exigencias y preguntas necesarias: ¿cómo explicarnos el presente recurriendo a la Historia de la Educación tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación?

Desde el punto de vista metodológico, tenemos que adelantar que se trata de un trabajo de revisión bibliográfica, en el que hemos procedido a analizar índices de revistas y congresos realizados en las cuatro últimas décadas, así como los textos que han servido de base para poder describir los diferentes aspectos que conforman la comunidad discursiva y la producción científica, con el objetivo de resaltar, en un tiempo y contexto determinados, un conjunto de temáticas emergentes en la investigación en Historia de la Educación. De esta manera, los indicadores y categorías utilizados han posibilitado describir los vericuetos que ha seguido la producción historiográfica en educación, centrada, sobre todo, en la importancia del giro cultural y los nuevos objetos

de investigación que ha supuesto la idea compartida de que la historia material de la escuela continúa siendo un recurso útil para poder asentar esta disciplina en la investigación.

## 2. EL OFICIO DE HISTORAR LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

El oficio de historiador/a de la educación tiene raíces lejanas en la construcción de este ámbito del conocimiento, tanto en España como en el extranjero. De hecho, dentro del gremio, es un recurso bastante habitual referirse a estos antecedentes para mostrar tanto la evolución de la disciplina desde el siglo XIX, como la función que cumple dentro del currículo de la formación del magisterio, en sus inicios, y en los grados en educación en la actualidad. En los manuales de esta disciplina puede observarse una evolución interesante en cuanto a la adecuación de estos textos a las diferentes corrientes historiográficas, desde el historicismo, al marxismo o a la Escuela de los Annales.<sup>1</sup>

No obstante, lo que ahora nos interesa es un planteamiento más centrado en las relaciones que se establecen entre dichos profesionales, entendiendo que, por diversos canales, se obtiene un nudo de vinculaciones a diversos niveles: flujos de opinión, contactos profesionales, intereses compartidos, grupos de investigación, cargos en la administración educativa, formación de tribunales de oposición, comisiones de evaluación, de toma de decisiones en la acreditación de colegas, etc., además de la docencia que tiene un componente de historia académica, con un discurso más o menos canónico y compartido por quienes se dedican profesionalmente a esta labor. Todo ello conforma un tipo de relaciones determinadas de poder, tanto en el orden de la dependencia profesional, como en el orden del discurso. Es decir, ¿qué es lo que nos define? ¿qué temáticas tienen un éxito asegurado y qué otras van a caer en el cajón del olvido? ¿a quiénes es pertinente citar en los trabajos científicos y quiénes están condenados por sus posturas ideológicas? ¿qué grupos de colegas ejercen una hegemonía en las decisiones y qué otros han sido silenciados? En definitiva, y siguiendo los presupuestos de Foucault, ¿qué regímenes de la palabra controlan el orden del discurso? Para ello nos vamos a referir a la comunidad discursiva en el ámbito de la Historia de la Educación en España, en unos

<sup>1</sup> COSTA, A. «Los Manuales de Historia de la Educación a examen», COLMENAR, C. y RABAZAS, T. (ed.). *Memoria de la educación. El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, p. 143-173.

momentos diferentes en los que se ha revisado la producción bibliográfica en este ámbito y, finalmente, señalaremos los temas emergentes o innovadores de esta comunidad científica, sobre todo en el ámbito de la producción bibliográfica para poder constatar un conjunto de temáticas que señalan el camino de nuevas fuentes y giros en la Historia de la Educación.

### 2.1. *La Comunidad Discursiva y las generaciones de historiadores/as de la educación*

Para explicar este proceso nos interesa resaltar dos conceptos que nos parecen importantes: la existencia de una *comunidad discursiva* y el desarrollo de unas *generaciones académicas* que han surgido y se han mantenido hasta la actualidad. Con respecto al concepto de comunidad discursiva, hay tres elementos del discurso científico que queremos resaltar. En primer lugar, constatamos la existencia de un conjunto de inquietudes compartidas entre los historiadores/as de la educación que conforman un determinado discurso científico. En segundo lugar, extraemos algunas conclusiones sobre la producción bibliográfica en algunas revistas científicas del ámbito de la Historia de la Educación y, en tercer lugar, nos referimos a los congresos de esta disciplina para constatar las temáticas abordadas en los mismos.<sup>2</sup> Asimismo, nos referimos, de manera somera, a las sociedades científicas del ámbito de Historia de la Educación, que han sido ya recientemente analizadas en la obra de Hernández, Cagnolati y Payá.<sup>3</sup> En resumen, se trata de un conjunto de profesionales dedicados a un ámbito de conocimiento, que colaboran en revistas de impacto científico, que presentan sus aportaciones a congresos con cierta periodicidad y que son miembros de alguna sociedad científica. Todo ello produce un efecto que se traduce en una red de acciones que conforman unas prácticas discursivas en el orden del saber.

Estos indicadores, desde la perspectiva foucaultiana, tienen que ver con la comunidad discursiva, de manera que el discurso de la historiografía «sería generador de ‘racionalidades’, es decir, de modos de pensar e imaginarios culturales que instituyen lo ‘normal’, lo ‘aceptable’, lo verdadero y lo falso

<sup>2</sup> Un acercamiento a esta temática puede encontrarse en DÁVILA, P. «Las Historias ‘Autonómicas’ de la Educación», *Cuadernos de Historia de la Educación*, núm. 2 (2005), p. 67-96. Accesible en <https://sedhe.es/wp-content/uploads/2-La-docencia-de-la-historia-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>

<sup>3</sup> HERNÁNDEZ, J. L.; CAGNOLATI, A. y PAYÁ, A. (ed.). *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, Valencia: Tirant Humanidades, 2022.

en un determinado contexto social y cultural».<sup>4</sup> De manera que la historia profesional sería una práctica discursiva disciplinada y disciplinaria. A esta perspectiva teórica, debemos unir los compromisos docentes, en docencia reglada, conferencias, cursos de máster, o las actividades de transferencia de resultados de las investigaciones, la pertenencia a grupos de investigación, o a asociaciones profesionales, en nuestro caso la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (SHEPLC), *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE), *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE) o *Sociedad Española de Pedagogía* (SEP), entre otras. De este modo, este conjunto de acciones y compromisos involucran a un colectivo importante de profesionales que comparten el mismo universo académico y de teorías historiográficas que les permiten libremente optar por una forma u otra de entender su aportación a la comunidad a la que creen pertenecer o pertenecen sin ser conscientes de ello.

Otro de los conceptos que puede ser útil para entender esta comunidad discursiva es el de generación, a la manera que fue utilizado por Ortega y Gasset y Mannheim, en una serie de trabajos que vieron la luz en la década de los años 20 del pasado siglo<sup>5</sup> y que se refiere a un conjunto de personas nacidas más o menos en el mismo año y que han compartido experiencias escolares o de juventud similares, aunque sea en contextos diferentes. Hay que destacar que cada generación tiene un mundo de relaciones, de referencias, de contextos políticos y sociales que consideran que ha marcado su vida de una manera determinada. El significado de la vida de los individuos en un lapso determinado de tiempo (de quince o veinte años, según los autores) parece ser suficiente para hablar de generación con estos elementos entre otros: su lugar en la historia, compartiendo determinados acontecimientos históricos en la misma fase de la vida, con creencias y comportamientos comunes y, posiblemente, vinculados a un sentimiento de pertenencia común. La biografía de cada uno de los que conforman una generación, por lo tanto, se inscribe en ese contexto social, donde, finalmente, podría hablarse de una biografía coral, y donde los matices de un individuo u otro no desvirtúan esos elementos comunes. A partir de aquí, pasar a construir una identidad generacional podría ser una opción y, en algunos momentos, los individuos

<sup>4</sup> ESCRIBANO, R. «El siglo de los Giros. Modelos discursivos y post-discursivos en la teoría historiográfica reciente», *Historiografías*, núm. 14 (2017), p. 12-32, p. 16.

<sup>5</sup> MARÍAS, J. *El método histórico de las generaciones*, Madrid: Revista de Occidente, 1949.

pueden llegar a referirse a ellos mismos con un sentimiento de pertenencia que evita mayores matices individuales.<sup>6</sup>

Por lo tanto, para hablar de generaciones se hace necesario señalar, en el caso de la Historia de la Educación en España, unas etapas que podrían corresponderse con un conjunto de historiadores/as de la educación. Así, aunque la historiografía educativa tiene una muy larga trayectoria, podríamos hablar de una primera generación que abarca desde 1982, por poner una fecha clave en el terreno asociativo y de publicación de una importante revista y el comienzo de los coloquios, hasta 1997; otra segunda generación desde esa fecha hasta 2010 y, finalmente, una tercera desde 2011 hasta la actualidad. Las características de cada generación estarían marcadas por un conjunto de indicadores relativos a actividades científicas, cambios curriculares, emergencia de temas de investigación, modos de investigar o acceso a la carrera docente e investigadora. En cada generación podríamos añadir una nómina de colegas del área de conocimiento que son puntos de referencia, pero esta tarea la dejamos en manos de quienes lean este texto, a la espera de confeccionar un *who is who* de nuestros zahoríes y derviches.

### 2.1.1. Primera etapa: identidad profesional

En la primera etapa, que llega hasta 1997, y que podríamos denominar como de *búsqueda de identidad profesional*, se creó la SEDHE, que hasta 1989 fue una sección de la SEP. No obstante, hay que señalar que, previamente a su creación, ya, desde 1982, se organizaban Coloquios de Historia de la Educación, fecha en la que también se creó *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* en la Universidad de Salamanca y en la que colaboran una serie de departamentos universitarios. No podemos olvidar que, en otro contexto, ya en 1979 se fundó la SHEPLC, después de organizar sus primeras jornadas en Barcelona en 1977 y en 1979 el primer congreso internacional. Esta sociedad ha sido pionera en el Estado español y una de las primeras fundadas en Europa y adheridas a la ISCHE. En 1994 surgirá otra revista en el ámbito catalán, *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*.

Por lo tanto, 1982 es una fecha clave en el proceso de renovación en la historiografía educativa. Viñao se refiere a este momento comparándolo

<sup>6</sup> DÁVILA, P.; NAYA, L.M. y MIGUELENA, J. «On May '68 in Spain: student youth and the autonomous universities», *History of Education & Children's Literature*, vol. 14, núm. 2 (2019), p. 135-155.

con el contexto europeo, a través de un trabajo de Compère, donde aprecia similitudes y particularidades sobre todo en el periodo de 1994 a 1997.<sup>7</sup> Es un periodo en el que están asentadas un conjunto de cátedras de Historia de la Educación en Valencia, Salamanca, Madrid, Barcelona con larga tradición y se van implementando otras en el resto de las universidades, como Murcia o País Vasco. En este sentido, y antes de 1982, ya se aprecia cierta modernidad en los temas tratados, tanto por historiadores/as generales, recordemos el caso de Ivonne Turin de 1967, o de la educación sobre temas tan innovadores como la Institución Libre de Enseñanza, la Ilustración, las enseñanzas técnicas, el liberalismo, la Segunda República o el libro de Puelles sobre educación e ideología en la España contemporánea, con planteamientos historiográficos que se alejaban de la mera historia de la pedagogía y que fueron referente en toda esta generación.

Por otra parte, los planes de estudio vigentes en la universidad española van a ir sufriendo una transformación que va desde unos planes dictados desde el Ministerio a la participación por parte de las universidades en el diseño de unos planes que se irán acomodando al Espacio Europeo de Educación Superior, donde la presencia de asignaturas de nuestro ámbito está en función de la correlación de fuerzas del área de conocimiento frente a otras en cada universidad. Asimismo, hay un cambio en el acceso a la profesión universitaria y a las diversas figuras de funcionariado, a través de las oposiciones, que, en pocos años, impondrá el criterio de las acreditaciones a los diferentes cuerpos de funcionarios. En este momento, ya los sexenios de investigación han tomado carta de naturaleza y la acreditación para acceder a plazas permanentes laborales se hará una realidad, aunque no en todas las universidades.

En el ámbito de la investigación, la mayoría de las tesis en aquella época se hacían recurriendo a los archivos, sean de la administración, locales o universitarios, o de las propias instituciones. La creencia en el documento escrito, en el más puro estilo rankiano, era fundamental. En la mayoría de los casos, los autores eran profesionales de la educación, o profesores universitarios que ejercían el oficio de historiador con abordajes metodológicos propios de la historia general. Los planteamientos historiográficos abordan, en la mayoría de los casos, tres temáticas: pensamiento pedagógico, política o instituciones educativas. Los tiempos para la elaboración de las tesis no estaban tasados y existía la creencia generalizada de que la tesis doctoral era el trabajo clave

<sup>7</sup> VIÑAO, A. «La historia de l'educació com a disciplina acadèmica i camp d'investigació», *Temps de l'Educació*, núm. 24 (2000), p. 79-98.

del desarrollo profesional universitario. Estamos hablando de colegas que ya estarán jubilados o rondando los setenta años, muchos de ellos con una dilatada carrera profesional y reconocimientos académicos y de investigación.

En esta etapa se publicaron dos obras interesantes sobre el estado del arte. La primera de ellas, en 1994, coordinado por Guereña, Tiana y Ruiz Berrio<sup>8</sup> en la que se aprecia que, en torno a 1982-1983, tiene lugar el despegue de la investigación histórico-educativa española, que había empezado a gestarse unos cuantos años antes. Entre esa época y el momento de publicación del libro, los autores constatan que «se experimentó un rápido proceso de crecimiento, tanto en el número de departamentos universitarios e investigadores implicados, como en el de trabajos aparecidos y encuentros realizados». Asimismo, se constata un acercamiento entre los historiadores/as de la educación (afincados en las Facultades de Educación) y los historiadores/as «generales», que llevó a una creciente participación común en trabajos y reuniones científicas. Por lo tanto, este libro da cuenta de los rasgos que se consideraban como más importantes en la investigación histórico-educativa, seleccionando temáticas que en ese momento eran particularmente relevantes. Al analizar la obra se aprecia no solamente ese recorrido historiográfico, sino incluso aportaciones teóricas e históricas que han guiado el trabajo de los años posteriores. Ni qué decir tiene que los temas abordados resultaban ya innovadores en ese momento, como el estudio de la alfabetización, la estadística escolar como fuente para los procesos de escolarización o la polémica sobre escuela pública, escuela privada y educación popular. Entre ellos sobresalen los temas sobre educación de las mujeres, los espacios escolares, los manuales y métodos de enseñanza y dos temas que son más clásicos dentro de la historiografía como son la formación del magisterio y las corrientes pedagógicas. Con todo ello podemos afirmar que, en este periodo de consolidación de la Historia de la Educación, ya aparecen temas que van a ir desarrollándose en las revistas que analizaremos más adelante.

La segunda obra de esta etapa, coordinada por Viñao y de Gabriel en 1997,<sup>9</sup> podría entenderse como una especie de manual para la investigación histórico-educativa, recogiendo un estado de la cuestión de la historiografía educativa.

<sup>8</sup> GUEREÑA, J. L.; TIANA, A. Y RUIZ BERRIO, J. *Historia de la Educación en la España Contemporánea*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1994.

<sup>9</sup> VIÑAO, A. Y DE GABRIEL, N. *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*, Barcelona: Ronsel, 1997.

Como puede apreciarse, ya el mismo título intenta marcar nuevamente el terreno de las nuevas perspectivas historiográficas que se estaban llevando a cabo en el quehacer de los historiadores/as de la educación en España. En el libro se tratan cuestiones que tienen que ver con la investigación y, a la vez, recoge el estado del arte en tres comunidades autónomas: Cataluña, País Vasco y Galicia. En ese momento se trataba de un reconocimiento de las tradiciones historiográficas asentadas y otras no tanto, pero tuvo la virtualidad de plasmar diferentes formas de entender la Historia de la Educación en España. A partir de ese momento se abrían también diferentes miradas sobre la educación española, entendiéndola desde una perspectiva estatal o nacional, y también desde cada una de las denominadas autonomías ya citadas, además de Andalucía y Castilla-León. Lo que parecía ponerse sobre la mesa era una concepción pluricultural, plurilingüística y plurinacional de la educación. Se trataba de un recorrido que fue desembocando en la inclusión de asignaturas optativas en la mayoría de las autonomías, o bien obligatorias como en el caso del País Vasco y la Universidad Autónoma de Barcelona. De especial interés son los artículos que abren la obra sobre la utilidad de la Historia de la Educación y la responsabilidad moral del historiador y las tendencias actuales de la historiografía educativa, donde todavía no se aprecian los planteamientos sobre historia cultural que estaban produciéndose a final de este periodo.

### 2.1.2. Segunda etapa: expansión investigadora

La segunda etapa abarca desde 1998 a 2010 y podríamos denominarla de *consolidación y expansión investigadora*, siguiendo todavía las señas de identidad del área de conocimiento y, sobre todo, en el ámbito de la investigación donde se produce una expansión importante, no solo en revistas españolas, sino también extranjeras y presencia cada vez mayor en congresos internacionales. A modo de ejemplo, se puede observar la producción de tesis doctorales defendidas en el primer decenio del siglo xx.<sup>10</sup> Se produce una crisis en cuanto al control de la revista de *Historia de la Educación*, que abrió una brecha entre muchos colegas. En cuanto a las actividades congresuales se constata

<sup>10</sup> SANCHIDRIÁN, C. «Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010)», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 1 (2016), p. 273-292; SANCHIDRIÁN, C.; PAYÁ, A. Y DE FREITAS, T. «Tendencias de investigación doctoral de la producción científica de Historia de la Educación en la universidad española», *Revista de Educación Superior*, núm. 50, (2021), p. 129-154.

esa consolidación, con la participación de la mayoría de las universidades en su organización. A finales de ese periodo, en 2009, se comienza a publicar la revista *Cabás*, dando cobijo a una línea de investigación emergente, como es la del patrimonio histórico-educativo, que se ha ido consolidando después de que, en 2003, se creara la SEPHE y al año siguiente se organizaran las primeras Jornadas Científicas en Santiago de Compostela.

Ya en esta etapa se constata uno de los rasgos más característicos y que continuará hasta la actualidad: la casi desaparición de la disciplina de los planes de estudio universitarios y la expansión del campo de investigación. Esta evolución terminaría en la etapa siguiente con la disminución paulatina de asignaturas de Historia de la Educación, que irá cambiando de denominación y a la que se incorporarán.<sup>11</sup> El profesorado de esta asignatura realizaba trabajos de investigación en el área y va obteniendo las acreditaciones, aunque con ciertas restricciones. En algunas universidades la impartición de esta asignatura cayó en manos de profesorado no vinculado a la docencia de la disciplina o falsos asociados. Las oposiciones cambian y, a través de comisiones de evaluación, se va abriendo la veda a una mayor participación de profesorado que, ante la celebración presencial del acto de defensa no le queda más remedio que bendecir la plaza, pues, de hecho, son pocas las plazas que quedan desiertas. Si antes la endogamia era el gran peligro, ahora ya queda consolidada de otra manera, al conseguir que las propuestas de las comisiones de evaluación procedan del departamento convocante y, a veces, del propio concursante.

En esta etapa las posibilidades de investigar están sujetas a los proyectos de investigación que comienzan a tener cierta entidad con la formación de grupos de investigación y, por lo tanto, las tesis doctorales se vinculan a dichos proyectos. Comienza a desvanecerse la expectativa de tesis de larga duración o de visitas a los clásicos archivos. Las temáticas se van cerrando a aspectos muy concretos, sean locales, de instituciones o siguiendo las nuevas demandas de la historia cultural de la escuela. Los tiempos ya comienzan a estar tasados y no parece recomendable superar los cuatro años en la elaboración de una tesis. La fiebre por la acreditación y por la obtención de sexenios son los dos ejes que guían la vida del profesorado universitario y cumplir con el mínimo exigible es una imposición casi doctrinal. Estamos hablando de colegas que

<sup>11</sup> CANALES, A., ÁLVAREZ, Y. Y TACORONTE, M. J. «La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿hacia la extinción?», *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 29 (2017), p. 240-261. DOI: 10.5944/reec.29.2017.18632

ya han cumplido los cincuenta años y que estarán cerca de los sesenta, ahora con mayor presencia de mujeres, al contrario de lo que ocurría en la etapa anterior, que son referencia para las personas integradas en la universidad a partir del primer decenio del siglo XXI y que se han hecho cargo de grupos de investigación y de la dirección de las tesis.

En esta segunda etapa destaca un libro coordinado por Manuel Ferraz en 2005<sup>12</sup> que, por su amplio abordaje de temas, podría marcar no solamente un estado de la cuestión, sino reflexiones, nuevas fuentes y giros historiográficos. Como indica el título se trata de repensar la Historia de la Educación como un estado de la cuestión hacia el siglo XXI, que permitiría reflexionar sobre la que se estaba haciendo en ese momento. Por otra parte, estas aportaciones representan líneas, proyectos y modelos que, en ese momento, se estaban desarrollando. En este libro, además, participaron algunos autores extranjeros: Lowe, Depaepe, Simon o Tedesco. Posiblemente el texto que más puede interesar para este trabajo es el de Tiana sobre la Historia de la Educación en la actualidad, donde expone unas líneas historiográficas, algunas de ellas ya planteadas anteriormente, que se estaban desarrollando en ese momento: historia de la infancia, alfabetización, ideas pedagógicas, política y legislación, instituciones educativas, actores educativos y curriculum para, finalmente, plantear una propuesta sobre la integración o fragmentación que podrían suponer estas cuestiones para la Historia de la Educación. Para ello recurre a los trabajos de Novoa y Dávila, quien, en un texto inédito que formó parte de su proyecto de cátedra defendido en 1996, propuso una historia integrada de la educación con esos nuevos ámbitos innovadores en el campo de la investigación. El núcleo principal de las aportaciones gira en torno a temáticas interesantes para Historia de la Educación como la memoria, la historia postmoderna, la historia de la pedagogía o la enseñanza de la historia. En lo referente a fuentes y estado de la cuestión, señalaríamos, además del texto de Tiana, el de Simon y Depaepe sobre fuentes y métodos para la historia del aula, abordando temáticas propias de la historia de la cultura escolar.

En esta misma etapa podíamos incluir la obra coordinada por Guereña, Ruiz Berrio y Tiana,<sup>13</sup> en cuya introducción se hace mención expresa a «la continuación de un ambicioso proyecto de historiografía educativa iniciado

<sup>12</sup> FERRAZ, M. *Repensar la Historia de la Educación*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

<sup>13</sup> GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J. Y TIANA, A. *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010.

en los años noventa del siglo xx por el impulso de tres editores», es decir los mismos que los de 1994. En esta ocasión las temáticas abordadas ya no eran las relacionadas con la enseñanza primaria, sino con los otros niveles del sistema educativo (educación infantil, secundaria, universidad, sindicalismo del profesorado, manuales escolares y educación social). Como asimismo se indica «el propósito no es más que el de señalar algunas de las direcciones seguidas por la investigación histórica tratando de orientar de ese modo al lector en el marco de la producción historiográfica». Por lo tanto, más bien es la continuación del texto anterior, con una óptica más innovadora de las temáticas que un estado de la cuestión en strictu sensu. Excepto la reincidencia en los manuales escolares, el resto de los capítulos conforman un conjunto de textos de Historia de la Educación al uso, con referencias actualizadas.

### 2.1.3. Tercera etapa: nuevos retos

En la última etapa, que podemos denominar de *búsqueda de nuevos retos*, nos encontramos con que la docencia ha disminuido en los planes de estudios, si bien puede observarse algún máster más específico sobre Historia de la Educación y Patrimonio Histórico-Educativo, mientras que continúa expandiéndose la investigación en este ámbito. Las posibilidades de publicación de los trabajos científicos se acrecientan, dado que surgen tres nuevas revistas electrónicas que han ido obteniendo diferentes reconocimientos de calidad y acreditación: *Historia Social y de la Educación* (2012), *Espacio, Tiempo y Educación* (2014) e *Historia y Memoria de la Educación* (2015). Desde este punto de vista podemos decir que la oferta parece muy amplia para las posibilidades de producción en este ámbito, si además tenemos en cuenta la existencia de revistas de calidad fuera de nuestras fronteras. En esta etapa se continúan desarrollando actividades congresuales por parte de las sociedades científicas existentes.

La investigación en esta última etapa está fuertemente vinculada a la de los grupos que, paulatinamente, han ido teniendo un reconocimiento más permanente. Los proyectos de investigación y las tesis recurren a temáticas que no supongan más de cuatro años de ejecución y, en la medida de lo posible, se procura obtener reconocimientos de calidad, sea publicando en revistas de alto impacto o presentando tesis por compendio de artículos e internacionales, todo ello con el objetivo de que los sistemas de evaluación y de rendición de cuentas obtengan el nivel suficiente para asegurar una continuidad del grupo

de investigación. En este sentido, se aprecia una especie de estrés y de burnout entre el profesorado joven ante la exigencia académica para poder progresar en la carrera universitaria y también entre el profesorado senior que no ve reconocida su trayectoria profesional.

La aportación más descriptiva que se ha hecho al estado de la cuestión en esta etapa es una obra colectiva, coordinada por Hernández, Cagnolati y Payá.<sup>14</sup> La virtud que tiene esta obra es que refleja el estado de la cuestión a partir, no solo de textos historiográficos, sino de dos fuentes fundamentales para entender la existencia de una comunidad discursiva: las revistas y las sociedades científicas. Además, nos permite contextualizar la situación de la Historia de la Educación en España, considerando el resto de las revistas y sociedades extranjeras. Una mera comparación nos permite ubicar la producción científica española en un contexto internacional. Lo que parece observarse en esta última etapa es la permanencia de unas temáticas que se mantienen desde los años 90 del siglo anterior, aunque hay que señalar que la impronta de la historia material de la escuela en el quehacer historiográfico ha impactado de forma positiva en las nuevas fuentes, de ahí que los zahoríes se hayan lanzado a la búsqueda de fuentes que se justifiquen por sí mismas, en muchas ocasiones descontextualizadas de la narración histórica.

## 2.2. Temas innovadores en revistas científicas y congresos de Historia de la Educación

Una vez establecidas las etapas, en este epígrafe nos interesa hacer referencia a dos aspectos que marcan las actividades de la comunidad discursiva a la que nos estamos refiriendo: las revistas científicas y los congresos. En este sentido, nos vamos a referir a tres revistas *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, *Historia y Memoria de la Educación (HME)* y *Educació i Història*.<sup>15</sup> Asimismo, nos vamos a referir a las reuniones científicas desarrolladas por la SEDHE, la SEPHE y la SHEPLC para observar la emergencia de nuevas temáticas,<sup>16</sup> pues manifiestan una voluntad, por parte de la comunidad académica de abordar temáticas que, en el contexto de

<sup>14</sup> HERNÁNDEZ, J.L.; CAGNOLATI, A. Y PAYÁ, A. *op. cit*

<sup>15</sup> Por supuesto se podrían sumar otro conjunto de publicaciones y actividades científicas alrededor de este ámbito, como por ejemplo *Sarmiento o Historia Social y de la Educación*.

<sup>16</sup> El listado completo de los Coloquios de la SEDHE se puede consultar en <https://sedhe.es/actividades-cientificas/coloquios/>, el de las Jornadas Científicas de la SEPHE en <https://sephe.org/jornadas-sephe/> y las Jornadas de la SEHPLC en <https://she.iec.cat/jornades/>.

la época, parecían relevantes. Así, por lo que respecta a los *Coloquios* de la SEDHE, el primero de los cuales se celebró en 1982, observaremos que los temas que se tratan en la década de los 80 giran en torno a temas más o menos tópicos en el ámbito de la Historia de la Educación. En cambio, a partir de la década de los 90 comienzan a tratarse nuevos temas que se incorporan al quehacer de los historiadores/as de la educación, nos referimos, por ejemplo, a mujer y educación (1990), educación popular (1994), currículum (1996), acreditación de saberes (2001), historia de la escuela (2003), la infancia (2005), la educación especial (2009) o imágenes y discursos (2017). Por lo tanto, en estos coloquios se puede apreciar la existencia de un interés tanto por abordar nuevas temáticas como por el uso de nuevas fuentes, de manera significativa los coloquios de 1996, 2003 y 2017 llegan a plantear nuevas fuentes y, por lo tanto, la asunción de nuevos abordajes metodológicos. También es de señalar la temática internacional, desde diferentes perspectivas, en los coloquios de 1988, 1993, 1998, 2007, 2019 y 2024. A estos coloquios tendríamos que añadir los *Encontros ibéricos* en los cuales se abordan temáticas más o menos similares a las de los coloquios y otro conjunto de actividades repartidas por todo el territorio, así como la publicación de los *Cuadernos de Historia de la Educación* como continuación de algunos coloquios celebrados y que se publicaron en la primera década del 2000.<sup>17</sup>

Por lo que respecta a las *Jornadas Científicas* de la SEPHE, que se celebraron por primera vez en 2005, las temáticas abordadas siempre han estado mucho más centradas en cuestiones relacionadas con el patrimonio histórico-educativo y el museísmo. Tal parece que la voluntad de los organizadores de cada una de estas jornadas ha tenido siempre muy clara la peculiaridad de la sociedad y su ámbito de investigación. Así, podemos afirmar que, en todas las Jornadas celebradas hasta la fecha, con una única excepción en Málaga 2021, los términos relacionados con cuestiones patrimoniales como «Memoria», «Patrimonio» o «Cultura material» aparecen en los títulos de las mismas. Todo lo cual muestra la diferenciación que se ha querido mantener en estas Jornadas con respecto a otras reuniones científicas. Así, junto con estas denominaciones, se han tratado temas como el museísmo pedagógico, la recuperación de la memoria, la etnografía de la escuela, la pedagogía museística, los espacios, las voces, escrituras e imágenes, las miradas u otras formas de entender el patrimonio. Por lo tanto, en la mayoría de ellas se ha

<sup>17</sup> <https://sedhe.es/publicaciones/cuadernos-de-historia-de-la-educacion-sedhe/>.

puesto de manifiesto el interés sobre las nuevas fuentes vinculadas con nuevas formas de tratar la cultura material y los usos del patrimonio en el ámbito de los museos pedagógicos.

Asimismo, desde 1977 hasta la actualidad se han celebrado 26 Jornadas por parte de la SHEPLC en diferentes comarcas de los Països Catalans, con temáticas que denotan más un interés por conocer aspectos formales y no formales de la educación, como la educación local, rural, urbana o la enseñanza profesional, que problemas de fuentes o enfoques, sobre todo en los primeros años. A partir de 2010 la inclusión de temas como mujer y educación, la imagen (2014), o los espacios de sociabilidad (2024) denotan una apertura temática.

En el ámbito de las revistas científicas hay una extensa nómina de publicaciones<sup>18</sup> que están permitiendo a los investigadores publicar trabajos científicos de cierto reconocimiento dentro de la comunidad científica. No nos vamos a extender en presentar cada una de ellas, en este caso, nos centraremos en tres de las revistas publicadas en España: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *Historia y Memoria de la Educación* y *Educació i Història* ya que las tres están o han estado involucradas en Sociedades Científicas, como la SEDHE y la SHEPLC. Existen otras revistas publicadas en el territorio español como *Sarmiento*, *Historia Social y de la Educación*, *Espacio*, *Tiempo y Educación* o *Cabás* que, de momento, quedan fuera de este análisis.

La más antigua de estas revistas es la *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*,<sup>19</sup> que comenzó a publicarse en 1982, siguiendo activa en la actualidad. El abordaje de las temáticas que ha tratado, sobre todo hasta finales del siglo xx, ha estado siempre relacionada con temas tópicos de Historia de la Educación, aunque existen números que ya apuntaban temas que tienen que ver con el uso de nuevas fuentes, e incluso con los giros historiográficos producidos. Así, cabe destacar el tratamiento del espacio escolar en el número 12-13 (1993-94), el de historia de la escuela (16-1997), los manuales escolares (19-2000) y, significativamente, el número 25 de 2006, en el que aparece un elenco de artículos que abordan nuevas formas de enfocar la Historia de la Educación a partir de nuevas fuentes y, sobre todo, teniendo muy presente la nueva forma de analizar la cultura escolar. También otras temáticas que se han abordado en la segunda década del siglo xxi nos muestran una apertura

<sup>18</sup> HERNÁNDEZ, J.L., PAYÁ, A. Y SANCHIDRIÁN, C. (2019). «El mapa internacional de las revistas de Historia de la Educación», *Bordón*, vol. 71. Núm. 4 (2019), p. 45-64. DOI: 10.13042/Bordon.2019.69624

<sup>19</sup> <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/index>.

temática, como podemos ver en los números dedicados a cuerpo e higiene, la estética, los movimientos sociales, los juegos o la educación artística.

La creación de la revista *Historia y Memoria de la Educación*<sup>20</sup> en 2015, nos permite decir que las nuevas formas de abordaje ya están plenamente asumidas y que se plantean otras nuevas temáticas, lo cual también es posible gracias a su periodicidad semestral. Hay que tener en cuenta que, en ambas revistas, en la mayoría de las ocasiones, se abordan temáticas similares a las de los coloquios de la SEDHE. Asimismo, en algunos casos las temáticas son reiterativas a lo largo de los años, como ocurre con la educación artística o la educación matemática a la que, curiosamente, las dos revistas dedican un monográfico en 2020, o aprovechando efemérides o celebraciones pedagógicas o históricas.

Por lo que respecta a las nuevas temáticas que, de alguna manera, están relacionadas con los giros historiográficos, en 2015 HME publicó un número dedicado a las emociones y en 2018 dedicó otro a las imágenes y discursos, incluyendo aspectos relacionados con los retos metodológicos. Asimismo, cabe señalar otros temas que tienen que ver con el uso de nuevas fuentes como el otro monográfico de 2018 dedicado a la fotografía, o el de 2021 dedicado a arquitectura y espacio escolar. Asimismo, como tema escasamente tratado en general en *Historia de la Educación*, un número dedicado a la religión católica o al exilio pedagógico, aunque continúan tratándose temáticas como el franquismo, la masonería, las identidades, etc. que han tenido su espacio en números anteriores.

La tercera revista, *Educació i Història*,<sup>21</sup> se caracteriza por haber publicado una serie de monográficos sobre diversos pedagogos, como Ferrer, Freinet, Dewey, Rousseau, Montessori, y otra serie de ensayos y estudios variados. No obstante, por lo que respecta a nuestro tema hay que resaltar un primer acercamiento a repensar la historia de la educación en el número 4 (1999-2000). A partir de 2006 ya encontramos varios números monográficos sobre fuentes y giros: memoria y fuentes (2006-7), fotografía (2010), prensa periódica (2014), películas (2018), el giro material en historia de la educación (2021) y museo, innovación y formación (2022). También son de resaltar los trabajos sobre temas relativos a la infancia y a la juventud, lo cual denota un claro interés de los editores por estos abordajes metodológicos.

<sup>20</sup> <https://revistas.uned.es/index.php/HMe>.

<sup>21</sup> <https://revistes.iec.cat/index.php/EduH>.

Por supuesto este acercamiento no agota las posibilidades de análisis de la historiografía educativa en los últimos decenios a través de las publicaciones periódicas, pues falta conocer los grupos de investigación, sus líneas de investigación, la producción de proyectos de investigación, la presencia de colegas españoles en eventos internacionales, las publicaciones en revistas extranjeras o las colaboraciones con grupos extranjeros, señaladamente con Italia, Reino Unido, Bélgica, Países Bajos, América Latina o Portugal.

### 3. DERVICHES QUE NO CESAN DE GIRAR

Por otro lado, hemos señalado que uno de los elementos que guían el oficio de historiador es la adecuación a unas teorías y métodos de investigación que permitan una narración conforme a los estándares científicos del ámbito que se investiga. De esta manera, y antes de que los derviches entraran en escena, la tradición historiográfica se movía en unas «tendencias», «perspectivas» o «corrientes» más o menos asumidas en el campo de la Historia y también en la Historia de la Educación. Estas tendencias actuaban como una especie de paradigmas, por seguir la terminología de Kuhn. Las ciencias sociales, a pesar de los planteamientos historicistas sobre la imposibilidad de obtener leyes cuasi científicas para explicar los fenómenos históricos, como ocurría con los fenómenos naturales, prefería hablar de la necesidad de la comprensión para estos fenómenos humanos, así quedó arraigado el historicismo dentro de nuestra disciplina. Pero todo este planteamiento era insuficiente, pues con el paulatino asentamiento del materialismo histórico y, sobre todo, de las nuevas perspectivas que abría la *Escuela de los Annales*, el historicismo quedó como residual, siendo además identificado con una perspectiva conservadora de la Historia.

La llegada de planteamientos más radicales, como la genealogía del poder, abrió una nueva forma de estudio, esta vez yendo a las raíces de una filosofía de la historia que era compartida por las corrientes historiográficas anteriores. La idea de que el progreso está en el germen de cualquier filosofía de la Historia (desde el historicismo, pasando por el materialismo histórico, hasta los *Annales*), siguiendo la filosofía de la Ilustración, con Kant a la cabeza, se va al traste con los trabajos de Foucault, quien no estaba nada interesado en hablar del tiempo, ni de la idea del progreso. A Foucault le interesaba más el espacio en sus márgenes sociales, sean las cárceles, o los manicomios, y, por ende, toda institución de encierro. En esos espacios este autor encuentra la esencia

del nuevo orden burgués. Esta ha sido la gran ruptura de las tendencias en historiografía en los últimos decenios, ya no interesa tanto el poder en manos del Estado sino la microfísica del poder; tampoco la economía, ni la ideología, ni las clases sociales, ni las mentalidades. Todo este arsenal de recursos se desvanece ante la impronta foucaultiana: ahora interesa la subjetivación, las relaciones en espacios de control, el saber, el orden del discurso, el cuerpo, la verdad y sus efectos, la sexualidad y su narrativa, es decir toda una retahíla de nuevos conceptos o relectura de los ya conocidos, que se abren a la investigación histórica. Si a esto añadimos la obra de H. White y sus estilos historiográficos<sup>22</sup> ya comenzamos a ver claro lo que iba a suponer la llegada de los giros historiográficos.

En este contexto, podríamos afirmar que Foucault clausura una etapa y se abre una nueva, donde los giros historiográficos comenzaron a frecuentar nuestros talleres de historiadores/as, afectando no solo a la Historia general, sino a todas las historias sectoriales conocidas. Historiador, a pesar de él, los trabajos de Foucault ofrecen una serie de «lecturas» o «miradas»; palabras tan utilizadas desde entonces, para afirmar que todo es más plural socialmente, que ya no sirve el discurso único, donde no se puede permanecer callado porque interpela al historiador en sus raíces interpretativas, en la búsqueda de otras formas de entender la historia, con el objetivo de que podamos explicar y explicarnos nuestro presente. Es cierto, que con Foucault ocurre lo mismo que con Cervantes, que todo el mundo habla de ellos sin haberlos leído, pero su «marca» es suficiente para una sociedad de rápido consumo y de dificultades lectoras. Lo importante, no es lo que dice, sino lo que otros dicen que dijo; es suficiente quedarse con el titular, no es necesario leer toda la noticia. Superficiales como somos solo interesa surfear, como en su momento nos dejó escrito Gilles Deleuze y más tarde Nicholas Carr.

Por lo tanto, además de las fuentes, que trataremos más adelante, a quienes ejercemos el oficio de historiador/a nos interesan los nuevos enfoques que nos posibiliten construir una mejor narración histórica. Es decir, los giros historiográficos son los nuevos ejes de discusión entre el gremio, de manera que se han ido proponiendo modelos de análisis del discurso histórico a partir de la actividad del oficio y de las teorías historiográficas. En este sentido, Escribano, en su trabajo de revisión sobre esta temática, se plantea si ¿es posible construir un modelo que integrase elementos de estos paradigmas para alcanzar una

<sup>22</sup> WHITE, H. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

compresión más completa y transversal de la historiografía?<sup>23</sup> Los giros que analiza este autor son los siguientes: 1) el giro lingüístico; 2) discurso, poder y diferencia: post-estructuralismo; 3) el giro narrativo; 4) el giro conceptual; 5) el giro temporal; 6) el giro performativo; 7) constructivismo y nuevo empirismo; 8) los enfoques transversales y ¿un giro ontológico? Presencia y experiencia. Después de esta revisión sobre un conjunto de obras que plantean estos giros desde una perspectiva de la teoría historiográfica, el autor se pregunta si «¿no sería más acertado pensar que la historiografía es un tipo de actividad intelectual compleja en la que se integran elementos cognitivos y discursivos plurales, que problematizan su estatuto como simple ciencia, narración o arte retórica?». El mismo autor se contesta, planteando «la necesidad de generar un modelo transversal a partir de la incorporación de elementos metodológicos y conceptuales procedentes de las escuelas reseñadas».<sup>24</sup> A estos giros, además del emocional, el cultural o el icónico solamente nos falta añadir el giro global, planteado como hipótesis para poner de manifiesto la expansión de los centros geográficos de los historiadores/as.<sup>25</sup>

Después de tantos giros, ¿hacia dónde nos hemos movido? Los derviches son especialmente expresivos de lo que significa moverse sin ir a ninguna parte, bailan en círculos. A los derviches les cuesta mucho aterrizar sobre el terreno. Pero ¿a qué se dedican nuestros derviches de la Historia de la Educación? Pues prácticamente a lo mismo: a intentar abrir una puerta entre lo mundano y lo divino para promover un estado de conciencia sobre cada uno de los objetos de estudio que el zahorí les ha facilitado. La danza y el movimiento no son para tratar de comunicarse con los demás, sino una especie de ensimismamiento que produce un estado narcótico. Algunas lecturas sobre las propuestas de giros no obedecen a un planteamiento teórico sobre trabajos concretos, sino a redundar sobre lo conocido, aportando una lectura posible a una posible investigación, pues se trata de fuegos de artificio que iluminan el cielo del conocimiento.

<sup>23</sup> ESCRIBANO, R. *op. cit.*, p. 12.

<sup>24</sup> ESCRIBANO, R. *op. cit.*, p. 31.

<sup>25</sup> BERTRAND, R. «Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?», *Prohistoria*, núm. 24 (2015), p. 4-20.

### 3.1. *La Historia de la Educación, anclada en el giro cultural*

El tema del giro cultural<sup>26</sup>, presentado como un boom cultural de la historiografía española, también ha sido analizado en el ámbito de la historia contemporánea en España,<sup>27</sup> abordándolo como un factor decisivo en la apertura a nuevas metodologías y epistemologías, como puede observarse en la extensa nómina de obras revisadas, donde la historia intelectual, la cultura y las identidades o la cultura como herramienta de visualización de las marginalidades, adquiere toda su utilidad. Lo más interesante de este análisis es la encuesta a diez historiadores que responden a la cuestión sobre ¿qué autores extranjeros los han inspirado para proponer marcos metodológicos interesantes? Las respuestas no pueden ser más sugerentes: desde Bajtin, Bernstein, Bourdieu, Corbin, Foucault, Ginszburg, Gellner, Todorov, Norá, etc. Es decir, un elenco de autores cuyas reflexiones van más allá del quehacer de los/as historiadores/as. Por supuesto las reflexiones de los encuestados también informan sobre el uso de este giro en la historiografía española, quedando claro que la objetividad del dato es un hecho más de la investigación. Un trabajo de este tipo en el ámbito de la Historia de la Educación arrojaría luz sobre la apropiación y las vías de penetración de ciertos planteamientos historiográficos en nuestro ámbito y mostraría su caja de recursos.

En la Historia de la Educación se constata, de una manera más clara, el éxito del giro cultural que casi se está volviendo hegemónico en el oficio de historiador/a de la educación, de manera que la mayoría de las fuentes a las que nos referimos más adelante están vinculadas a este giro historiográfico, como un paradigma posterior al de la historia social de la educación, con todos los elementos a favor (un mejor conocimiento de lo que ocurre en la escuela) y en contra (una descontextualización social de la escuela). En este sentido, ya en 1995, Viñao inició un artículo con una frase casi apocalíptica: «la historia cultural cabalga de nuevo»<sup>28</sup> para referirse a la recuperación de los trabajos de Burke y a una historia de los intelectuales, sobre la formación académica y la construcción de las disciplinas en el ámbito profesional y

<sup>26</sup> JAMESON, F. *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*, Buenos Aires: Manantial, 1999.

<sup>27</sup> GLONDYS, O. «El giro cultural en la historia contemporánea española: nuevas complejidades, aperturas metodológicas y testimonios de la praxis», *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, núm. 35 (2017), p. 171-204.

<sup>28</sup> VIÑAO, A. «Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas y cuestiones», *Revista de Educación*, núm. 307 (1995), p. 245-269.

social. Este mismo autor, en 2011, insiste en que «la cultura material de las instituciones educativas constituye un campo historiográfico en auge».<sup>29</sup> Por lo tanto, parece confirmarse el éxito del concepto de cultura escolar y que «ha colonizado el quehacer de los historiadores/as de la educación».<sup>30</sup> Con el paso del tiempo, ese concepto se ha ido enriqueciendo con la concepción de Meda sobre «los medios de educación de masas».<sup>31</sup> En esos años los debates giraban alrededor de la memoria educativa, o la creación de museos pedagógicos y sus nuevas funciones, asunto que también Escolano constataba al referirse al museo escolar como elemento de educación de la ciudadanía, ya que establecen relaciones con la memoria, la cohesión social y cultural o la reconstrucción de identidad y pertenencia.<sup>32</sup>

A partir de esta situación, ya entramos en un ámbito más complejo como es el de la investigación del patrimonio histórico-educativo y, sobre todo, con las inquietudes por gestionar eso que tanto gusta a quienes están vinculados con los museos: «hacer hablar a los objetos», reconstruir su itinerario vital, su producción, sus usos y sus transformaciones. En contra de la opinión bastante extendida sobre el «fetichismo» de los objetos en los museos, cabe recuperar la perspectiva de la denominada «didáctica del objeto en el museo»,<sup>33</sup> que parece calmar ese deseo de que los objetos hablen; como cualquier Gepetto, dando vida a su Pinocho. Un ejemplo en nuestro ámbito es el estudio de la «señal», objeto muy utilizado en las Escuelas de La Salle y los Maristas hasta mediados del siglo xx, que se encuadra en un contexto social y pedagógico determinado, a partir del concepto de «la pedagogía del silencio» y del nuevo orden social que irrumpe en el Antiguo Régimen.<sup>34</sup>

<sup>29</sup> VIÑAO, A. «La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación», *Educação*, vol. 35, núm. 1 (2012), p. 7-17, p. 7.

<sup>30</sup> CUESTA, R. La escuela como cultura. Espejismos historiográficos, *Con-ciencia Social (segunda época)*, núm. 2 (2019), p. 150-162.

<sup>31</sup> MEDA, J. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milán: Franco Angeli, 2016.

<sup>32</sup> ESCOLANO, A. *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*, Campinas: Alínea Editorial, 2017.

<sup>33</sup> Ver el número 31 de *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* dedicado Didáctica del objeto, maletas pedagógicas y museos escolares: recursos para la educación formal <https://ojs.ehu.eus/index.php/cabas/issue/view/2050>.

<sup>34</sup> DÁVILA, P. y NAYA, L. M. «La ‘señal’, un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio», *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, núm. 30 (2023), p. 19–36. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>.

A la vista de los giros que se han producido en la historia general y que hemos enumerado, tenemos que señalar que, a partir de la última década del siglo xx y hasta la actualidad, el giro cultural y, sobre todo, la búsqueda de fuentes que posibiliten escribir una historia cultural de la educación, o una historia material de la educación, superando el estado anterior de la historia social de la educación, ha sido lo que ha ocupado y preocupado al oficio de los/as historiadores/as de la educación. Ahora interesa menos hablar de fenómenos sociológicos, ligados a las clases sociales, que a las formas en las que se enseña y aprende en el aula. De ahí, que la escuela tome un papel relevante como centro de investigación a partir de nuevas concepciones como la caja negra. La cuestión que se plantea ahora es si no estamos limitando la Historia de la Educación a la historia de la escuela, del curriculum, del alumnado, del profesorado o de la inspección. En este sentido, autores como Dussel, Viñao o Meda se refieren a la escolarización o la escolaridad, de lo cual se deriva el interés por la historia cultural y de forma subsidiaria por la historia material de la escuela. En definitiva, y por utilizar un ejemplo, es como si en historia de la economía, solo se hablase de las empresas o fábricas.

En este sentido, es pertinente, la pregunta de Dussel: «¿De qué se trata este nuevo giro teórico y metodológico que vuelve a mirar a la escuela desde la cultura material escolar?»,<sup>35</sup> señalando varias perspectivas que han desembocado en este nuevo giro, sea la historia social de los objetos, la concepción del poder de Foucault, la teoría del actor, las aportaciones de Walter Benjamin y la historia multisensorial de Grosvenor. Parece que todo ello va dirigido a conseguir que el giro material, que «no busca animar lo inanimado [...] sino darles a los objetos un espesor y una capacidad de acción no intencionada pero influyente en el curso de la historia humana».<sup>36</sup> A partir de este giro, es posible el uso de las fotografías como fuente para el análisis de los uniformes escolares, por ejemplo. No obstante, esta perspectiva «quiere resistir a la fascinación o el fetichismo de los objetos, aunque sin duda entabla una relación amorosa con ellos».<sup>37</sup> Por otra parte, el planteamiento que mantiene esta tendencia de la cultura escolar y su centro en las instituciones escolares es fuente de crítica: «En mi opinión, [los partidarios del pensamiento fenomenológico] han adoptado una versión del ubicuo concepto de cultura

<sup>35</sup> DUSSEL, I. «La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico», *Educar en revista*, vol. 35, núm. 76 (2019), p. 13-29, p. 16.

<sup>36</sup> *Idem*, p. 18.

<sup>37</sup> *Idem*, p. 23.

escolar como alfa y omega de su horizonte teórico, que tienen que travestir la institución escolar en una especie de cultura de invernadero, autosuficiente y susceptible de ser comprendida desde una prospección endoscópica (que mira casi solo hacia dentro) lo que no deja de ser un espejismo que evita una contemplación de mayor temperatura crítica».<sup>38</sup> Es decir, un mejor conocimiento de la escuela no está conllevando conocer mejor los contextos que la justifican.

A estas alturas ya conocemos lo que ocurre en el interior de la escuela: a) la existencia de relaciones con los objetos materiales que han focalizado sus estudios sobre la cultura escolar, y b) las relaciones de poder que se desarrollan en su interior. Es decir, lo que en Historia de la Educación se ha denominado la *black box* de la escuela.<sup>39</sup> Con el invento de la escuela también se puso en marcha un conjunto de modalidades de aprendizaje, de representación social del alumnado, de gestos y rituales, de control del tiempo y del espacio y del surgimiento de la pedagogía como un saber específico. La asistencia de los niños a la escuela la transformó en un laboratorio de pedagogía experimental, creando un discurso hegemónico sobre los niños y niñas y sus aprendizajes.<sup>40</sup> A estos planteamientos deberíamos añadir el conjunto de rituales escolares, analizados por Vain,<sup>41</sup> y que ponen de manifiesto los rituales del espacio y del tiempo, de los cuerpos, las distinciones, los premios y castigos, la escritura o las efemérides y actos escolares.

Un ejemplo, del tránsito de los giros historiográficos en un colectivo que ha realizado un trabajo sobre su propio grupo de investigación y que se explica a sí mismo el progresivo descubrimiento de sus líneas de investigación donde «se puede apreciar una clara recepción de las tendencias historiográficas auspiciadas durante los años noventa del pasado siglo, centradas en el empleo de fuentes propias de la cultura escolar».<sup>42</sup> Además, esta visión, como señalan los autores, vendría a complementar, desde una perspectiva micro, la

<sup>38</sup> CUESTA, R. *op. cit.* p. 156.AZ

<sup>39</sup> BRASTER S., GROSVENOR, I. Y POZO, M. DEL M. (eds.). *The black box of schooling: a cultural history of the classroom*, Bruselas: Peter Lang, 2011.

<sup>40</sup> DÁVILA, P.; NAYA, L. M. Y MIGUELENA, J. «Esa escuela disciplinada que todavía no ha muerto: la domesticación del cuerpo y la pedagogía», ANNACONTINI, G. Y PESARE, M. *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*, Milán: Mimesis, 2020, p. 283-310.

<sup>41</sup> VAIN, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, Misiones: Edunam, 2019.

<sup>42</sup> SANZ, C., RESA, A., REVUELTA, M., REYES, N. Y SANTIESTEBAN, A. «La investigación histórico-educativa. Balance, líneas y enfoques historiográficos actuales a través de un estudio de caso», *New Trends in Qualitative Research*, núm. 12 (2022), p. 1-17, p. 1. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e567>.

recepción de las tendencias historiográficas y, por lo tanto, evaluar el grado de penetración de estas en las actividades investigadoras del grupo en cuestión.

#### 4. LOS ZAHORÍES O BUSCADORES DE FUENTES

Si los giros nos han situado en un campo de trabajo compartido por la mayoría de los investigadores/as en Historia de la Educación, con una visión teórica del conocimiento histórico, o de ciertas filosofías de la historia, la búsqueda de fuentes, en cambio, es obtener objetos susceptibles de ser privilegiados y convertirse en objeto de investigación. En este sentido, el dilema debe resolverse con la correspondencia entre la fuente y un giro determinado; es decir, que exista escasa distancia entre el objeto y la teoría. Por ejemplo, si estamos hablando de cuadernos escolares, su correlativo debe ser la cultura escolar en el plano teórico y su giro cultural encuadrarse en la historia material de la escuela. Tal es el acuerdo implícito de cuanto esto supone que los trabajos que se realizan con las nuevas fuentes están obligados a compartir este plano teórico de investigación, aunque la metodología se adecúe a cada uno de los objetos susceptibles de ser vinculados al planteamiento del giro correspondiente.

A continuación, nos vamos a referir al vasto campo que se ha abierto en la búsqueda de fuentes, constatando que no todos los derviches son necesariamente zahoríes, pues la búsqueda de fuentes no precisa de grandes planteamientos teóricos, sino de trabajo de campo. Por lo tanto, las cuestiones metodológicas son para los zahoríes y las cuestiones de teoría de la historia para los derviches: dos caras de un mismo oficio. En este conjunto de trabajos se recuperan objetos, materiales, tecnologías y rutinas escolares que permiten elaborar una historia de la escolarización, desde su materialidad.<sup>43</sup> De ahí que los objetos sean de una gran variedad, desde papeles, dibujos, recuerdos, correspondencia, arquitectura, despachos de dirección de escuelas, pupitres, ventanas, material didáctico o exposición de dibujos. Materiales que, sin duda, nos permiten una reconstrucción de la historia de las prácticas escolares y de la cultura escolar, situándonos, en algunos casos, en una perspectiva

<sup>43</sup> LAWN, M. Y GROSVENOR, I. (ed). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford: Symposium Books, 2005; SUREDA, B. Y BARCELÓ, G. «The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020)», *Educació i Història*, núm. 38 (2021), p. 105-133.

microhistórica de la cultura material de la escuela. El estudio de los objetos escolares ha sido un «descubrimiento» de la historiografía educativa reciente y que deberíamos contextualizar en un conjunto de perspectivas historiográficas que todavía manejamos en Historia de la Educación.

En cuanto a las fuentes, tenemos que resaltar algunas que han tenido cierta relevancia en el quehacer de los/as historiadores/as de la educación. En la historia material de la escuela o del análisis de la cultura material de la misma<sup>44</sup> se hacen referencia a aquellos vestigios materiales de la escuela, es decir, a aquellos testimonios tangibles y visibles. En este sentido, podemos señalar los siguientes: 1) el espacio o la arquitectura escolar; 2) los objetos escolares como el material didáctico, científico o de enseñanza (manuales escolares, láminas didácticas, etc.) y/o el mobiliario escolar (pizarras, pupitres, etc.); 3) las fuentes iconográficas o memoria visual de la escuela (fotografías, tarjetas postales ilustradas, etc.); y 4) los textos y las escrituras ordinarias de la escuela (cuadernos escolares, memorias de inspección, memorias escolares, etc.).<sup>45</sup>

#### 4.1. *El espacio y la arquitectura escolar*

En el espacio y la arquitectura escolares, el foco es el espacio en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, sean dichos entornos físicos edificados o no, siendo así que esta fuente ha tenido mayor relevancia durante el último siglo. El espacio escolar, como fuente, no ha recibido la misma atención que otros elementos por parte de los historiadores/as de la educación: «en el mundo académico no concitaba entusiasmo ocuparse de una tipología que no se incluía habitualmente en los catálogos patrimoniales»,<sup>46</sup> con la excepción del número que *Historia de la Educación* le dedicó en 1993-94, en forma de monográfico<sup>47</sup> o las Jornadas Científicas de la SEPHE

<sup>44</sup> ESCOLANO, A. Y HERNÁNDEZ J. M. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2002; ESCOLANO, A. «Cultura material de la escuela e historia intelectual», *ETD-Educação Temática Digital*, vol. 22, núm. 4 (2020), p. 793-811.

<sup>45</sup> Dado que son temas suficientemente conocidos en el gremio, y que se pueden localizar en la mayoría de las revistas del área, no recurriremos a notas bibliográficas sobre cada una de las temáticas que se señalan.

<sup>46</sup> CABIECES, M. V. «La arquitectura escolar», en SÁIZ, J. M. (ed.). *El patrimonio histórico educativo, memorias de ayer y reflexiones de hoy*, Polanco: CRIEME, 2021, p. 53-65, p. 55.

<sup>47</sup> VIÑAO, A. «El espacio escolar: Introducción», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 12/13, (1993-94), p. 11-16.

de 2016.<sup>48</sup> Si bien la fuente a la que nos estamos refiriendo ha dado lugar a investigaciones donde el espacio escolar se ha fijado mucho más en los aspectos materiales o arquitectura o la distribución del espacio en el aula-clase, no podemos olvidar que el espacio dentro del ámbito escolar es un elemento distintivo de los planteamientos historiográficos de Foucault quien, como hemos visto en los giros historiográficos, privilegia el estudio de las relaciones de poder que se establecen en dicho espacio.

#### 4.2. *Los objetos escolares*

Otro de los ámbitos en los que los zahoríes han centrado su actividad es en la búsqueda/encuentro de un conjunto de objetos que se localizan en el espacio escolar y que han dado lugar a multitud de trabajos de investigación que van desde el mobiliario escolar (pizarras, pupitres, ornamentación escolar, relojes, estanterías, etc.) a otro conjunto de material didáctico escolar y objetos científicos, pudiéndose distinguir, por lo menos, dos usos en esos objetos: uno que se refiere a los objetos como un recurso didáctico que se utiliza en diversas disciplinas, como láminas, aparatos de proyección o manuales escolares y, otro, que se refiere a contenidos específicos de diversas disciplinas (la enseñanza de los seres vivos, la matemática, la botánica o la física y química), cada una de estas disciplinas ha supuesto el estudio de objetos anatómicos, animales naturalizados, ábacos, herbarios u objetos científicos que, en general, se encuentran en los gabinetes de física, laboratorios de química o ciencias naturales, además de las colecciones de los tradicionales museos escolares. A ello tenemos que añadir otros objetos de uso dentro del espacio escolar para imponer el orden, o los premios y otros objetos de punición, como la palmeta escolar. Todo este conjunto de investigaciones, realizadas sobre esta multitud de objetos a través de lo que Meda denomina «medios de educación de masas», son referenciados en los catálogos comerciales, posibilitando lo que en algún momento pudiera hablarse de «los objetos que viajan».<sup>49</sup> Los zahoríes que han descubierto estas fuentes están haciendo una aportación importante al estudio de la historia material de la escuela. Una categoría de especial relevancia dentro de los objetos lo constituyen los textos escolares que ha tenido una dilatada

<sup>48</sup> DÁVILA, P. Y NAYA, L. M. *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*, Donostia: Erein, 2016.

<sup>49</sup> MORANDINI, C. Y PIZZIGONI, F. *Objets that travel in time. The commercial circulation of educational objects between the 19th and 20th centuries*. Lecce: Pensa Multimedia, 2024.

trayectoria, como por ejemplo el proyecto MANES y el trabajo desarrollado en este campo por Escolano en el CEINCE. Por lo tanto, todos estos objetos tienen unas líneas de dependencia en función de las disciplinas y de los usos que se hagan de los objetos dentro del aula.

#### 4.3. *Iconografía o la memoria visual de la escuela*

Otra de las fuentes que ha tenido un éxito reconocido dentro de la investigación educativa ha sido el descubrimiento de la iconografía o memoria visual de la escuela, a través de diversos soportes, como los grabados o la fotografía, dejando de ocupar un lugar secundario en la investigación sobre la fotografía como complemento a otras fuentes generalmente textuales. En este sentido, del Pozo<sup>50</sup> introdujo en España este debate que se estaba gestando a escala internacional y que ha seguido una línea de investigación desarrollada por diversos grupos de investigación en Baleares, Alcalá de Henares y Universidad Complutense. Esta fuente ofrece numerosos modelos de interpretación que constituyen una buena herramienta de trabajo presente en otro tipo de documentos como, por ejemplo, las memorias escolares, distinguiendo la fotografía de archivo y las fotografías publicadas en diversos soportes como pueden ser las tarjetas postales o las publicaciones conmemorativas, siendo una línea de investigación consolidada dentro del trabajo de la Historia de la Educación. Siguiendo a Comas y del Pozo,<sup>51</sup> el creciente interés de la historiografía educativa por lo visual es fácilmente rastreable si revisamos los congresos y publicaciones científicas. Además de estas fuentes iconográficas también hemos de considerar otro conjunto de fuentes que han dado lugar a diversas investigaciones, sea utilizando el cine, la televisión, los documentales, las ilustraciones de obras literarias, tanto infantiles como de adultos, que han configurado el imaginario colectivo de la escuela.

<sup>50</sup> DEL POZO, M. M. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), p. 291-315.

<sup>51</sup> COMAS, F. Y DEL POZO, M. M. «Fotografía, propaganda y educación», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 8 (2018), p. 9-21, p. 10. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.22053>. Uno de los primeros trabajos sobre este tema es el monográfico de coordinado por Francisca Comas en la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* núm. 15 (enero-junio, 2010).

#### *4.4. Los textos y las escrituras ordinarias de la escuela*

Finalmente, siguiendo con un trabajo más tradicional dentro de la historiografía educativa, los textos como recurso también han posibilitado el descubrimiento de otras fuentes de gran riqueza y escasamente utilizadas hasta ese momento, nos referimos a los textos y escrituras ordinarias de la escuela. Dentro de esta categoría podemos encontrar desde los inventarios de presupuestos de material, las memorias, autobiografías y diarios, los libros-registro de matrícula, la prensa pedagógica, periódicos y revistas escolares y los cuadernos escolares. La utilización de estas fuentes ha postergado el uso de los textos legislativos y la documentación oficial. La vasta bibliografía sobre dicha fuente documental es fácilmente rastreable y muestra que, por ejemplo, los cuadernos escolares ofrecen información tanto textual como iconográfica y se han estudiado como producto generado y comercializado por la industria escolar, como material propagandístico e ideológico, como herramienta de control del alumnado e inspección del profesorado o como herramienta de jerarquización de los saberes entre otros. También se han utilizado como fuente para estudiar la construcción de género o, mejor dicho, la transmisión de los estereotipos de género, en la escuela. Así, encontramos quien los ha analizado en relación con las disciplinas o asignaturas concretas, como, por ejemplo, los cuadernos relativos a la asignatura de historia o los de geografía, o quien ha puesto el foco en los cuadernos de un determinado periodo, como, por ejemplo, la guerra civil, el franquismo o la Segunda República, y determinado territorio, como Euskal Herria, Argentina o Galicia. También las autobiografías, memorias y diarios administrativos e institucionales son fuentes analizadas. En este sentido, las memorias escolares de centros educativos religiosos, también conocidas como yearbooks o anuarios, han sido objeto de análisis. Asimismo, otro tipo de fuentes que han conseguido abrirse camino dentro de la Historia de la Educación, son las relativas a la cultura inmaterial de la escuela.

Este conjunto de fuentes, según estos cuatro ámbitos, tiene sus propias categorías de dependencia con relación a la producción, al reconocimiento, a los valores materiales, etc., pero, sobre todo, al uso que de ellas se hace. Por lo tanto, es pertinente que nos preguntemos: ¿Cuál de estas fuentes ha producido mayores efectos historiográficos? La respuesta tiene muchos matices, aunque habrá que reconocerse que son aquellas a las cuales se ha accedido con menor dificultad, bien porque en muchos museos se encuentran colecciones de estos objetos o bien porque se puede reconstruir el uso de esos objetos sin

necesidad de recurrir a demasiadas filigranas teóricas. También, como no, la memoria viva de personas relacionadas con la docencia a todos los niveles, el alumnado, o administradores educativos, etc., es decir, aquellos ámbitos que giran alrededor de los centros educativos. Fuera de la escuela la Historia de la Educación es más difícil de recomponer. De todo ello, la mayoría de las veces ha resultado una producción historiográfica muy reiterativa, donde al discurso ya conocido le añadimos un plus con uno de los objetos de investigación privilegiado, resultando así que el foco de la investigación, que es conocer un fenómeno educativo determinado, se transforma en hablar de los objetos o fuentes, pero descontextualizado. No ocurre lo mismo, por ejemplo, con la historiografía sobre la educación de las mujeres en España al margen de las fuentes que ha conseguido una importante presencia tanto en la investigación como en la docencia a raíz del «giro biográfico».<sup>52</sup>

El trabajo que queda por hacer es analizar esa producción historiográfica con el uso de estas nuevas fuentes y compararla con la historiografía educativa clásica o tradicional. De realizarse, es posible que la narración histórica no difiera mucho, pero, sin lugar a dudas, el uso de la nueva fuente reafirma un relato histórico ya conocido. Así, en algunas investigaciones históricas basadas en documentos, a la antigua usanza, ya se conocían muchas de estas fuentes (memorias de maestros, de inspección, exámenes, cuadernos, memorias, etc.), aunque el foco de interpretación histórica no residía tanto en resaltar la fuente, como en el uso que se hacía al contextualizarla en una explicación histórica. En la actualidad, en muchos casos, se prioriza la fuente con muchas posibilidades de interpretación, pero se recurre a una forma clásica de hablar sobre los mismos fenómenos, de manera que la nueva fuente solo complementa lo ya conocido. Por ejemplo, el análisis de las memorias de inspección o las del alumnado del magisterio se hacía en función de la información que aportaban dichos textos sobre el aprendizaje de la profesión en un momento determinado, ahora en cambio, se analizan dichas memorias como fuente para hablar de su contenido dentro de una serie que abarque diversos años, territorios, fotografías o reflexiones pedagógicas. Es decir, que este tipo de documentación cobra vida por sí misma, convirtiéndose en objeto de investigación. De ahí la querencia de tantos historiadores/as e investigadores/as sociales por usar expresiones más humildes donde se hable

<sup>52</sup> SANZ, C., RAMOS, S., Y RABAZAS, T. «La Herstory de la educación en España. Balance, trayectoria e impacto en las aulas», *Foro de Educación*, vol. 22, núm. 1 (2024), p. 167-189. DOI: <https://doi.org/10.14201/fde.130>.

de «nuevas miradas», ofrecer «visibilidad», «diversidad de fuentes» o escuchar «nuevas voces» o de insistir que algo nuevo encontraremos. Se trata de una labor ya conocida: los objetos no hablan si no se les pregunta y la pertinencia de la pregunta es el foco de nuestro oficio.

A la vista de cuanto llevamos dicho, existirían tres tipos zahoríes en el campo de las nuevas fuentes en Historia de la Educación:

- Zahoríes que utilizan la fuente de forma original y aportan nuevas miradas y explicaciones a un fenómeno educativo. En muchos casos, las nuevas fuentes confirman la explicación histórica ya conocida, con lo cual no nos aportan nuevos datos. En otros casos este descubrimiento sí que es importante si no existe la posibilidad de acceder a otras fuentes más ordinarias (fotografía, memorias escolares, cuadernos escolares...). Por ejemplo, hablar de las actividades extraescolares en los centros educativos religiosos, que se conocen por las memorias escolares.
- Zahoríes que descubren una nueva fuente y a continuación, producen una serie de trabajos como producto de la mera aplicación de la nueva fuente a otro contexto similar. Resultado: mera comprobación de lo ya dicho para ratificar lo conocido y, además, si es posible descubrir alguna variación. El caso del análisis de algunos cuadernos escolares, donde podemos corroborar la transmisión ideológica del franquismo, por ejemplo.
- Zahoríes que se pueden confundir con derviches ya que, sin realizar ningún trabajo empírico, constatan, mapean, cartografían, la situación de la producción científica, cuyo resultado final no es más que una especie de revisión bibliométrica de la época anterior al surgimiento de Internet. Por supuesto, no estaría mal plantearse el destino de los zahoríes en el nuevo tiempo de la Inteligencia Artificial Generativa, el ChatGPT, DeepSeek y lo que vendrá.

A esta taxonomía global podemos añadir otras variedades de zahoríes: zahoríes monocultivo, que han profundizado en un solo tema hasta la extenuación; zahoríes depredadores que han mordido los nuevos temas emergentes con actitud de león de la selva; zahoríes paramnésicos que permanecen en el *déjà vu* constante; zahoríes surfistas que siguen la ola de la «marca» que está de moda; zahoríes autorreferenciales que hablan de sí mismos y de sus fuentes o los pseudo-zahoríes, que como los describe una compañera del área de conocimiento, son los más extensos y que se limitan a repetir lo que han dicho otros pero aparentando que lo han descubierto ellos.

Pero ¿cuál es la nueva marca que se está imponiendo en el mercado historiográfico? El nuevo reto que se ha abierto entre derviches y zahoríes en

el momento actual es el de la *Historia Pública de la Educación* que, además de extenderse como una nueva moda, también viene con la marca adecuada por una tradición que va desde asociaciones de historia pública hasta la nueva ubicación y búsqueda de nuevas tareas para los historiadores/as. Se impone en nuestro gremio una manera de iniciarse en nuevos trabajos donde el historiador/a pueda participar con la ciudadanía en la construcción de un nuevo relato histórico, adecuado a las necesidades sociales, comunitarias, grupales o meramente de representación teatral para el consumo turístico. Ya la Historia no es aquello que dicen los historiadores/as que es Historia, es decir el trabajo que ellos y ellas hacen, y que la visten con las marcas de historicidad, sino se trata de hacer compatible la colaboración y la participación en una nueva forma de hablar sobre el pasado, donde todos los discursos parecen tener el mismo valor interpretativo. Esto parece ser la nueva función social de la Historia: un relato compartido.

Estamos asistiendo a esta nueva vía en la certidumbre de que los derviches y zahoríes han hecho bien su trabajo, promoviendo congresos y publicaciones científicas. La Historia Pública nos remite ahora a las audiencias y a poner sobre la mesa dos cuestiones ya conocidas: el oficio del historiador y la función de la historia, o sea de todo lo que hemos estado hablando hasta ahora, cuando nos referimos a nuevas fuentes y giros. En los dos casos la Historia Pública obliga a replanteárselos con una nueva mirada. Construir, por lo tanto, una narrativa en Historia de la Educación supone a estas alturas, hablar de la «Historia Pública de la Educación»,<sup>53</sup> de la memoria histórica, del patrimonio histórico-educativo, de la historia oral, de la historia local, de los museos y exposiciones, de documentales televisivos, de podcasts o de un conjunto de intereses que se mueven en esa construcción histórica. Además, el hecho de que se esté abriendo una vía investigadora sobre el patrimonio histórico-educativo y el papel de los museos en cuanto a la formación de una ciudadanía activa, contribuye a una nueva perspectiva en las narrativas histórico-educativas, incluida la formación del profesorado.<sup>54</sup> Se trata de un nuevo reto del que ni los derviches ni los zahoríes nos habían avisado, ha llegado simplemente por las necesidades del mercado cultural y educativo y lo que parecía que iba a ser la desaparición de la Historia de la Educación, al final

<sup>53</sup> BANDINI, G., BIANCHINI, P., BORRUSO, F., BRUNELLI, M. Y OLIVIERO, S., *La public history tra scuola, università e territorio*, Florencia: FUP, 2022.

<sup>54</sup> *Educació i Història*, núm. 39 (2022). Monográfico dedicado a los museos, la innovación y la formación histórico-educativa del profesorado.

ha sido el aliento que le está dando vida. No teníamos que haber buscado en la docencia y la investigación para saber lo que ocurría en nuestra disciplina, sino en otros campos, si queremos hablar de la salud y el futuro de la Historia de la Educación.

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo nació de la inquietud por conocer lo que estaba ocurriendo a nuestro alrededor en el ámbito de la Historia de la Educación, como disciplina académica y como campo de investigación. Para ello, parecía necesario que pudiésemos hablar del oficio de esta disciplina, sabiendo que existe una comunidad discursiva y unas generaciones de profesionales que han mantenido durante las últimas décadas unos modos de comunicarse, comportarse o construir este ámbito de conocimiento. Así, hemos podido establecer tres generaciones que han marcado los intereses de la investigación en un conjunto de actividades formativas y de publicaciones científicas, que han propuesto temas innovadores que han servido para poder detectar los avances científicos.

En esta situación, nos hemos centrado en analizar dos cuestiones fundamentales en el quehacer del oficio: los giros historiográficos, a cargo de lo que denominados derviches, y las nuevas fuentes para la Historia de la Educación, a cargo de los zahoríes, pues vienen a justificar las tareas en las que se trabaja, bien sea con un soporte historiográfico, bien sea con un recurso para la investigación. En este sentido, hemos destacado que el giro cultural y la historia material de la cultura escolar son hegemónicos, de manera que las nuevas fuentes se han producido sobre todo en este ámbito. Para ello hemos distinguido cuatro conjuntos de fuentes que han dado lugar a una extensa producción historiográfica. La pregunta que cabe plantearse después de haber visto el conjunto de objetos descubiertos por nuestros zahoríes es si es necesario o no tomarse un tiempo de silencio y reposo después de que los derviches extasiados recuperen de nuevo el mundo. Por último, hemos apuntado algún reto pendiente a través del éxito que está obteniendo la nueva Historia Pública en Educación. No obstante, tal vez convenga rebajar el nivel de impacto de las modas y de las marcas y enfocarse a las necesidades de explicarnos a nosotros mismos como sociedad qué uso debemos darle a la Historia de la Educación en los diferentes ámbitos de la docencia, la investigación y la transferencia de resultados y su divulgación.

TEMA MONOGRÀFIC

---

# Histories of education and the «unending dialogue»: a reflective account of 21<sup>st</sup> century historical practice

## *Històries de l'educació i el «diàleg inacabable»: un relat reflexiu de la pràctica històrica del segle XXI*

Ian Grosvenor

i.d.grosvenor@bham.ac.uk

*School of Education, University of Birmingham (United Kingdom)*

Siân Roberts

s.roberts.2@bham.ac.uk

*School of Education, University of Birmingham (United Kingdom)*

Data de recepció de l'original: 23/09/2024

Data d'acceptació: 06/11/2024

### RESUM

«La història consisteix en un corpus de fets constatatats. Els fets estan a disposició de l'historiador en documents, inscripcions, etc., com els peixos a la llosa de la peixateria. L'historiador els recull, els porta a casa i els cuina i els serveix amb bestil que li agradi»

Així va respondre E.H. Carr a «Què és la història?» fa uns seixanta anys. Carr va reconèixer que la història era «un diàleg inacabable entre el passat i el present». És el paper dels historiadors preguntar, qüestionar, reunir i interpretar proves i reunir els fets que corresponen. En definitiva, el passat és el passat i la història la fan en el present els historiadors. Si totes les històries es construeixen en el present, no hauria de sorprendre que cada nova generació d'historiadors es plantegi noves preguntes sobre

el passat. Aquestes noves preguntes s'alineen amb les diferents formes de la història (econòmica, social, cultural, educativa, sensorial, postcolonial, pública, reparadora, etc.) que conformen col·lectivament l'empresa històrica. Com s'explica la història i els processos reflexius de fer història són fonamentals per al "diàleg inacabable". El present article utilitzarà un estudi de cas per explorar el "diàleg inacabable", documentant la pràctica històrica des d'una perspectiva intel·lectual, institucional i geogràfica particular i reflexionant sobre les maneres de conèixer, les connexions, les relacions i les xarxes de recerca associades i els productes de la investigació. En el procés s'abordarà les històries de l'educació en el passat i el present i identificarà possibles històries de futurs educatius.

**PARAULES CLAU:** Diàleg, fer història, investigació, metodologies, pràctiques educatives, coproducció, codisseny.

## ABSTRACT

«History consists of a corpus of ascertained facts. The facts are available to the historian in documents, inscriptions and so on, like fish on the fishmonger's slab. The historian collects them, takes them home, and cooks and serves them in whatever style appeals to him [or her]»

So wrote E.H. Carr in «What is History?» some sixty years ago. Carr recognised that history was “an unending dialogue between the past and the present.” It is the role of historians to ask questions, gather and interpret evidence, and bring together the facts that belong together. In short, the past is the past and history is made in the present by historians. If all histories are constructed in the present, it should come as no surprise that each new generation of historians ask new questions of the past. These new questions align with the different forms of history (economic, social, cultural, educational, sensory, postcolonial, public, reparative and so on) that make up the collective historical enterprise. How history is told, the reflexive processes of making history, is central to the “unending dialogue”. The present paper will use a case study to explore the “unending dialogue” by documenting historical practice from a particular intellectual, institutional, and geographical perspective and reflecting upon ways of knowing, the associated research connections, relationships and networks, and the products of research. In the process it will address histories of education in the past and the present and identify possible histories of education futures.

**KEYWORDS:** Dialogue, making history, research methodologies, education practice, co-production, co-design.

## RESUMEN

«La historia consiste en un corpus de hechos constatados. Los hechos están a disposición del historiador en documentos, inscripciones, etc., como los peces en la losa de la pescadería. El historiador los recoge, los lleva a casa y cocina y les sirve con el estilo que le guste»

Así respondió E. H. Carr a «¿Qué es la historia?» hace unos sesenta años. Carr reconoció que la historia era “un diálogo interminable entre el pasado y el presente”. Es el papel de los historiadores preguntar, cuestionar, reunir e interpretar pruebas y reunir los hechos correspondientes. En definitiva, el pasado es el pasado y la historia la hacen en el presente los historiadores. Si todas las historias se construyen en el presente, no debería sorprender que cada nueva generación de historiadores se plantee nuevas preguntas sobre el pasado. Estas nuevas preguntas se alinean con las distintas formas de la historia (económica, social, cultural, educativa, sensorial, poscolonial, pública, reparadora, etc.) que conforman la empresa histórica colectiva. Cómo se explica la historia y los procesos reflexivos de hacer historia son fundamentales para el “diálogo interminable”. El presente artículo utilizará un estudio de caso para explorar el “diálogo inacabable” documentando la práctica histórica desde una perspectiva intelectual, institucional y geográfica particular y reflexionando sobre las formas de conocer, las conexiones, las relaciones y las redes de investigación asociadas y los productos de la investigación. En el proceso abordará las historias de la educación en el pasado y en el presente e identificará posibles historias de futuros educativos.

**PALABRAS CLAVE:** Diálogo, hacer historia, investigación, metodologías, prácticas educativas, coproducción, codiseño.

## 1. BEGINNINGS

History of education, as Gary McCulloch recently wrote, “is a discrete and unique knowledge formation with a distinctive identity in higher education”. It has a cognitive and a professional identity and draws on the “methods, perspectives and philosophies of the discipline of history while exploring the content of education as a field of knowledge.”<sup>1</sup> So where should we locate the

<sup>1</sup> MCCULLOCH, G. «History of education in Britain since 1960», *Histoire de l'éducation*, núm. 154 (2020), p.120.

beginnings of the “unending dialogue” and its public visibility? One location is the UK’s second city, Birmingham at the end of the nineteenth century. History was added to the teaching in the English Department of Birmingham’s Mason Science College in 1882, with the caveat that “English history should only be taught in the class of English language and literature in so far as to illustrate such language and literature.”<sup>2</sup> A women’s non-denominational day elementary teacher training college opened in 1890 as part of the College and courses for the academic study of school subjects including history were provided. It was followed in 1894 by the formation of the Department of Education and as Education became an established constituent part of the College, the College was absorbed into the new civic University of Birmingham in 1900. Amongst the Education staff between 1890 and the First World War it is evident that women lectured, published, and researched, including Mary Lilley (BA London, MA New York) who lectured on the *History of Educational Ideas* and the general principles of teaching.<sup>3</sup> In other words history of education became part of the University’s subject teacher training programme. In the twentieth century Education was restructured and reorganised several times<sup>4</sup> but history of education continued to be taught and in 1966 the School of Education appointed Kenneth Charlton as the first Professor of History and Philosophy. This significantly strengthened history of education research.<sup>5</sup> History of education was taught alongside philosophy, psychology and sociology of education courses until the 1980s when curricular changes “banished” subject courses in favour of more generalised educational theory and practical training in school.<sup>6</sup> As McCulloch bluntly wrote, “history of education lost its place in teacher education”.<sup>7</sup> In 2001 the School

<sup>2</sup> University Collection, Reports to Council 4/i/5 quoted in Ives, E., DRUMMOND, D., SCHWARZ, L. *The First Civic University: Birmingham 1880-1980*, Birmingham: Birmingham University Press, 2000, p. 25.

<sup>3</sup> WATTS, R. *120 Years of Education. The School of Education*, Birmingham: University of Birmingham, 2014, p. 9-11, 66, 81.

<sup>4</sup> Between 1947-1966 Education was part of The Institute of Education and the Department of Education offering Secondary Teacher Training and Research and Higher Degrees. It was succeeded in 1966 by the School of Education, see Watts, R. *120 years... op.cit.*, passim.

<sup>5</sup> Charlton’s reputation as a historian of education was associated with his book *Education in Renaissance England* (1965) reprinted (1968). Charlton was also a founder member of the UK History of Education Society in 1967 and was the first editor of the journal *History of Education*, ALDRICH, R. «Kenneth Charlton: 1925-2008», *History of Education*, vol. 38, núm. 5 (2009), p. 601-603.

<sup>6</sup> WATTS, R. *120 years... op.cit.* p. 93.

<sup>7</sup> MCCULLOCH, G. ‘History,’ 120.

of Education merged with Westhill College, an affiliate of the University, and took on undergraduate courses including *Education and History* which brought history of education back into the University's curriculum. This degree course was later replaced by the *BA (Hons) Education* which includes history of education modules in each year.<sup>8</sup> Despite all these changes academic research in history of education has continued since the 1960s, but in 2001 in a significant break with the past a history of education research centre was established for the first time in Birmingham, a Centre which is still active nearly a quarter of a century later: the *DOMUS Research Centre in Histories of Education*.<sup>9</sup>

Nine UK academics came together as founders of the *DOMUS Research Centre in Histories of Education* because of a shared interest in the common questions and debates which arose from their historically informed research across a range of educational disciplines and issues.<sup>10</sup> They were at different stages of their careers, with growing or established national and international reputations for excellence within the field. Collectively they were committed to inter-disciplinary enquiries that challenged and explored the boundaries of knowledge and ways of seeing. They aimed to explore creative and exploratory methodologies and generate projects across institutional/disciplinary boundaries. Individual research interests were broad ranging from school architecture, space and images to politics of educational change and development, from race, identity and post-colonialism to sociological and cultural theories, and from teachers, identity and professionalism to gender and science. As a collective they also aimed to consolidate and extend critical historical research in the cultural politics of schooling and education, particularly focusing on material artefacts as sources and on the use of images, on critical life history, and discursive analysis. Plans were made for teaching programmes and research supervision, national and international networking, and organising regular open seminars. There was a commitment to the local and the importance of working beyond the academy and reaching out

<sup>8</sup> The modules are *Schooling: a Social and Cultural History* (year 1), *Changing Behaviours: a History* (year 2) and *Reclaiming Education: past, present and futures* (year 3).

<sup>9</sup> History of education research activity in Birmingham in the 1980s and 90s was led by Clyde Chitty, Martin Lawn, Roy Lowe, and Ruth Watts.

<sup>10</sup> Domus members: David Coppock, Ian Grosvenor, Helen Gunter, Nick Peim and Ruth Watts (School of Education, University of Birmingham), Martin Lawn, Kevin Myers (University of Birmingham, Westhill), Jane Martin (University of North London) and Joyce Goodman (King Alfred's College, Winchester).

to different publics as well as the international and a belief that as a critical mass of historians of education working together within a small national field it would be possible to develop into an interdisciplinary, national and international research centre. The Centre also reached out to international researchers and six academics became associate members of *DOMUS*.<sup>11</sup> However, the Centre's ambitions, ideas and attention to the future of history of education did not suddenly come together, but rather were the product of four significant moments, local and international, in the field of history of education.

## 2. THE MAKING OF DOMUS

### 2.1. *Silences and Images*

In July 1995 a conference was held in Birmingham which brought together twenty academics from seven countries who were interested in the sociology or history of schooling. A second conference took place in Toronto a year later. Both conferences were organised by Martin Lawn and Kate Rousmaniere under the title *Silences and Images: The Social History of the Classroom*.<sup>12</sup> The two conferences discussed and deconstructed the routines and activities of the classroom, its pedagogical order, and the lived realities of pupils' and teachers' work in and around classrooms. The conferences were experimental in format with sessions organised around the study of photographs, films and documents and papers were produced well in advance to allow for group discussion and analysis. Participants were encouraged to think about their professional skills as historians. A third conference followed in Rotterdam in 1998. The result of the conferences was the publication of a book with the same title in 1999 which focused on the social construction of classrooms as places of learning and places of work and the reconstruction of the silent history of the classroom.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Kate Rousmaniere (Miami University, Ohio), Harry Smaller (University of York, Toronto), Therese Hamel (Laval University, Montreal), Malcolm Vick (University of South Queensland) Christine Mayer (Hamburg) and Frank Simon (University of Ghent).

<sup>12</sup> The Toronto conference was scheduled to adjoin the joint Canadian-American History of Education Conference.

<sup>13</sup> GROSVENOR, I., LAWN, M., & ROUSMANIERE, K. (eds.) *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, New York: Peter Lang, 1999.

## 2.2. Network 17 History of Education

1999 also saw the first meeting of the History of Education Network of the European Educational Research Association which took place in Lahti, Finland as part of the European Conference on Educational Research (ECER).<sup>14</sup> The Network organised a three-part symposium around the idea of *Ways of Seeing Teachers and Pupils: towards a new historiography of European Education*. This title was chosen to allow the Network, in its first meeting, to impose a style upon its work, foster an interest in new combinations of ideas and practices in history of education and adopt a multi-disciplinary approach to the study of space, time and the material and visual culture of schooling. In other words, the symposium followed the style of work and heterogeneous approach established within the earlier international seminars on *Silences and Images*. Six of the future founding members of the *DOMUS* research centre participated in the symposium. Other participants had met either within the seminars associated with the *Silences and Images* publication or at a workshop on “Montage, Walter Benjamin and School History” which was organised for the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) conference at Kortrijk, Belgium in 1998. A second Network symposium was held at ECER 2000 in Edinburgh. The founding Network convenors were Ian Grosvenor, Martin Lawn, Ulrike Mietzner, Henk van Setten and Frank Simon. As with the *Silences* conferences a publication was produced.<sup>15</sup>

## 2.3. Black Pasts, Birmingham Futures

*Black Pasts, Birmingham Futures* was established as a working group in 2000 to provide a strategy and framework for building historical and cultural records of Black peoples' lives and experiences in Birmingham. The term “Black” was used inclusively to refer to people of South Asian, African and Caribbean origin. Its aim was to ensure that the histories, cultures and contribution of Black people were permanently represented in the City's Museum, library and archive collections, had a place in the school

<sup>14</sup> GROSVENOR, I. «History of Education Network», *European Educational Researcher*, vol. 5, núm. 3 (2000), p. 25-26.

<sup>15</sup> GROSVENOR, I., LAWN, M. (eds.), «Ways of Seeing Education and Schooling: Emerging Historiographies», special issue of *History of Education*, vol. 30, núm. 2 (2001).

curriculum, and that the memories, stories and knowledge held within the City's diverse communities were to be shared and valued. Participants in the work of the group were drawn from the City's museums, libraries, archives and equalities services; from schools, higher education and the arts sector; and from community organisations. The Central Library provided a meeting place where academics, heritage practitioners, community activists and teachers could informally network, discuss and exchange knowledge, and share and advance ideas and projects which celebrated but at the same time critically engaged with Birmingham's cultural diversity. The convenors were Ian Grosvenor, Rita McLean and Siân Roberts.<sup>16</sup>

#### *2.4. International Standing Conference for the History of Education Conference 2001*

In 2001 the School of Education brought the ISCHE to the city. Planning began in 2000, and the theme was *Urbanisation and Education – the City as Light and Beacon*. The sub-themes – City States; Sites and Communities; Metropolis; Space and Technology; Representation and Citizen and Subjects - reflected the work undertaken by the local organisers (who would become *DOMUS* founder members after the conference) and the Birmingham context. In organising the conference and its social programme a Partnership User Group was set up with Birmingham Central Library, Birmingham Archives and Birmingham Museums Service, the Development Education Centre, the Local Education Authority Schools Advisory Service and *Black Pasts, Birmingham Futures*. The group worked with the School of Education to produce research material for the conference including an exhibition on the history of education in Birmingham, two historic trails documenting key education places and spaces, and a comprehensive guide to Birmingham Education Archives.<sup>17</sup> The Partnership User Group demonstrated the importance of the local in delivering the international, and at the same time raised community awareness of the important collections held, increased their accessibility and promoted potential research agendas.

<sup>16</sup> See GROSVENOR, I., MCLEAN, R. & ROBERTS, S. (eds.), *Making Connections. Birmingham Black International History*, Birmingham: Black Pasts, Birmingham Futures, 2002.

<sup>17</sup> *The City a Light and a Beacon. A Guide to Birmingham Education Archives*, Birmingham: Birmingham City Council and the History of Education Society GB, 2001.

It was the coincidence of people, ideas and structures as outlined above which resulted in the 2001 founding of the *DOMUS Research Centre in Histories of Education* and marked a significant shift from largely individual led history of education research into engaging with a strategic framework which as described earlier was focused on new ways of working and thinking about history of education and the importance of establishing international and local partnerships.

Once founded *DOMUS* did not stand still. Early in its history it was successful in obtaining Socrates funding for a European Masters' course in *Childhood, Youth and Education in European Cultural History* through a partnership with the universities of Ghent, Groningen, Hamburg and Malaga. In 2005 the activities of the Centre were reviewed, and the social, political and cultural history of childhood was added to its focus on the histories of education and schooling and the Centre's name changed to *DOMUS: Centre for Interdisciplinary Research in Histories of Education and Childhood*. In 2010 it was instrumental with Ghent in establishing the History of Education Doctoral Summer School which will have its fifteenth anniversary in Oslo in 2025. Internal structural changes within the School of Education in 2015 and the introduction of a departmental structure saw *DOMUS* located within the Department of Education and Social Justice and research refocused on progressive education and pedagogies, areas of research which connected with other researchers in the Department and collectively strengthened the School of Education's research profile in line with the University's strategic framework 2015-2020. In 2019 *DOMUS* became a recognised research centre of the University as opposed to the School of Education and this brought in additional funding. Although membership over time has changed as colleagues moved institutions or retired, it has continued to provide an intellectual home for those with an interest in the legacies of the past for present educational research and practice. But what has it achieved as a Centre? In addressing this question what follows is a narrative account of six projects between 2007 and 2023 associated with the Centre's commitment to new ways of working and thinking about history of education which reflect the "unending dialogue" between the past and the present, historical practice, and the importance of giving public visibility to the history of education through engagement and participation.

### 3. IDEAS INTO PRACTICE: A NARRATIVE OF COLLABORATION, PARTICIPATION, THE LOCAL AND THE INTERNATIONAL

*Birmingham Stories: from communities of interpretation to communities of understanding* was a DOMUS led externally funded knowledge transfer project from 2007 to 2009.<sup>18</sup> The project was concerned with facilitating a dialogue between the academy, heritage practitioners and wider community audiences through a shared engagement with existing historical research produced from local, national and international archive resources available in the city of Birmingham. The “stories” contained in the archives held an important key to understanding urgent social issues surrounding citizenship, identity and belonging. In this context Birmingham Stories was established to extend an awareness of the diverse histories of the city in its many voices and cultures, making research on archive collections more available to the public. Unlocking the experiences contained in archive and heritage materials the project organised a series of public workshops in community libraries and other venues about Birmingham’s history. The project team produced ten downloadable on-line research learning guides alongside digitised archive material, and these included *Urban Childhoods: Culture, Context, Images* (which mainly covered Birmingham schooling), *Visualising Birmingham: Reframing the Photography Collection*, *Votes for Women: Tracing the Struggle in Birmingham*, and *Refugee Movements: From the Eighteenth Century to Today*. These were all reflective of areas of established DOMUS research activity and of future research projects.<sup>19</sup> Raising the profile of the archive collections through community workshops led to new research materials being deposited including a photographic collection of Birmingham Gypsy, Roma and Traveller community history and an associated collection of children’s educational materials. The project also provided evidence of the persistence of race thinking and intolerance of difference as illustrated in, for example, comments written about an exhibition organised by the project and displayed in the Central Library: “I think this exhibition is biased against the white

<sup>18</sup> *Birmingham Stories: from communities of interpretation to communities of understanding* was funded by the UK Arts and Humanities Research Council (AHRC).

<sup>19</sup> Other *Birmingham Stories*’ research guides included: *Slavery and Abolition*; *Civic Gospels: Networks for Social Change*; *Race and Racism in Birmingham: Researching Post-War Archives*; *Travelling Communities: Voices from the Margins*; *City of Religions: Exploring Faith Diversity through Archives*. See <https://www.connectinghistories.org.uk/birmingham-stories/>.

people of Birmingham”; “Absolutely disgusting minority exhibits... only the British haters are given publicity”.<sup>20</sup>

*Documentary Film in Educational Research* [DFER], 2009-11 explored the challenges for historians of education of using documentary film on schools and schooling as a research resource. The project drew on film archives in Belgium, Portugal, Scotland and England and from studying their catalogues it became very clear to the multinational project team that the historian of twentieth century schooling had in the documentary film access to one of the richest sources for educational history. Further, documentary film as a data source opened a direct window into the past and enabled us to see and hear the ‘edited’ past as it was experienced by teachers and children. Edited in the sense that what was seen on screen were selected images arranged into a sequence to tell a story. Reading a documentary film involved not only developing questioning strategies that responded to the “truth” of the documentary images, but also identifying the provenance of thinking that informed that particularly documentary practice. As with other projects the DFER produced a journal special issue.<sup>21</sup> Further, looking back the DFER project had its antecedents in the focus on school images in the *Silences and Images* conferences and the showing in Toronto of François Truffaut’s 1959 fictional film *Les quatre cents coups* (The Four Hundred Blows) and the use of documentary film in Network 17’s ECER conference programme in Edinburgh 2000. In the recent present, in the context of UNESCO’s “Education Futures” programme a *DOMUS* seminar used the English documentary film *Education for Living* (1949) to frame a discussion about film and future with an analysis of the documentary’s content as an example of education futures from the viewpoint of 1949 and to pose a question as to what content would be included in a film in 2024 which looked into education futures.

Past and present were the focus of the exhibition *Children’s Lives* which was a partnership project with the City Archives and Birmingham Museum and Art Gallery (BMAG) April to July 2012.<sup>22</sup> Funded by the National Lottery Heritage Fund *Children’s Lives* contributed to a debate over what it meant to be

<sup>20</sup> See Domus Research Centre Archive AHRC *KT Fellowship Final FEC Report 18523*.

<sup>21</sup> Special Issue: VAN GORP, A., WARMINGTON, P. (eds.), «Education in Motion: Producing Methodologies for Researching Documentary Film on Education», *Paedagogica Historica*, vol. 47, núm. 2, 2011.

<sup>22</sup> The curatorial team were Nicola Gauld, Ian Grosvenor and Siân Roberts.

a child. Using the rich collections of the archives and the museum it explored how childhood in the past was constructed by adults, how those constructions shaped childhood experiences and how traces of the past continued to shape present childhoods. It explored the relationships of children with their families and peers, the experiences of children in school, at work and at the hands of various welfare institutions, and the ways in which children imagined the world. The exhibition presented source material that allowed visitors, despite childhood being predominantly shaped by adults, to hear children's voices and to see them as independent social actors in the past.<sup>23</sup> The importance of the child's voice was celebrated in the final section of the exhibition which was curated by children from two schools to show generations to come what life was like for children and teenagers in Birmingham in 2012. An internal partnership in the University complemented the exhibition in BMAG by showing two smaller exhibitions one telling the story of the Nettlefold children who lived in Winterborne House in 1903 and a second displaying artefacts relating to childhood rites of passage.<sup>24</sup> The origins of the *Children's Lives* project in part connect back to the *Birmingham Stories* project and the richness of archives identified relating to childhood.

*Cultural Learning, Identity and the European Project* was funded by the European Educational Research Association in 2015-16 and jointly organised by EERA'S Network 17 (Histories of Education) and Network 20 (Research in Innovative Intercultural Environments). The project built on earlier work, a conference panel *Adventures in Cultural Education*, at ISCHE 37 in Istanbul in 2015 organised by *DOMUS* members<sup>25</sup> and a Birmingham led research project on *Connecting Communities in the City: The Roles of Cultural Intermediaries and Cultural Learning* which ran parallel to the EERA project.<sup>26</sup> The EERA project brought together historians of education from the universities of Birmingham, Debrecen, Ghent, Luxembourg, Riga and Vic and through international interdisciplinary workshops (Barcelona and Riga)

<sup>23</sup> For a discussion of child agency see GROSVENOR, I., MACNAB, N. «Children just don't sit centre stage in life: images as objects to think through», in DUFFETT, R. (ed.). *Children and Conflict*, Birmingham: Voices of War and Peace, 2021, p. 16-26.

<sup>24</sup> Winterborne is an Edwardian historic house which is now part of the University of Birmingham estate.

<sup>25</sup> Special Issue: HERMAN, F., ROBERTS, S. (eds.), «Adventures in Cultural Learning», *Paedagogica Historica*, vol. 53, núm. 3 (2017).

<sup>26</sup> The project ran for four years and produced JONES, P., PERRY, B. & LONG, P. *Cultural Intermediaries Connecting Communities*, Bristol: Policy Press, 2019.

they focused on creating a platform for critical dialogue about current cultural learning discourses and practices by exploring two concepts that were (and still are), shaping European educational policy discourse: the “engaged university” and “cultural learning”.<sup>27</sup> The former was concerned with establishing the principle of public engagement as integral to academic practice and the latter was the outcome of such engagement and its transformative impact on communities. In the workshops participants reflected on five questions: How knowledge develops? How people make meaning? How publics are constituted? How change happens and How knowledge-based institutions develop? Each participating university presented case studies of cultural learning projects involving public engagement and discussed commonalities and tensions associated with different approaches to cultural learning and how experiences were shaped by national and local circumstances. The project presented a final report at ECER Dublin, 2016.

A focus on public engagement was also central to *Beyond Commemoration: Community, Collaboration and Legacies of the First World War* a one-year funded project in 2019-20 which brought together community partners, historians of education, public historians and heritage consultants to co-produce and design four open access e-books which would make visible the work of community historians involved in commemorative activity and the production of new knowledge.<sup>28</sup> The four books were *Remaking Histories of the Nation*, *Children and Conflict*, *Women and War* and *War and its Aftermath*. The project began and ended during the Covid-19 pandemic. Consequently, every conversation and meeting happened online and “as a collaborative project, addressing some ‘difficult histories’, it depended wholly on dialogue, conscious participation and transparency, on sustained relationships of trust and on an ethics of care and empathetic listening.”<sup>29</sup> One of the many community projects described in *War and its Aftermath* was “Words of Peace.” Inspired by a 1919

<sup>27</sup> The workshop convenors were Gyöngyvér Pataki, (Debrecen), Eulàlia Collelldemont Pujadas (Vic), Angelo van Gorp (Ghent), Iveta Kestere (Riga), Christian Quvang (UC South Denmark), Karin Priem (Luxembourg), Ian Grosvenor (Birmingham).

<sup>28</sup> *Beyond Commemoration: Community, Collaboration and Legacies of the First World War* was a follow-on project jointly organized by two AHRC funded First World War Engagement Centres 2014-2018: *Voices of War and Peace* and *Everyday Lives in War*.

<sup>29</sup> Each e-book had the same introductory essay by Ian Grosvenor and Sarah Lloyd, and the quote is from GAULD, N., HAMMERIN, A., MOORE, J., SAVILL, D. *War and its Aftermath*, 2021. Downloadable at <https://www.voicesofwarandpeace.org/2021/12/13/resource-beyond-commemoration-community-collaboration-and-legacies-of-the-first-world-war>.

international peace manifesto the project aimed to explore the peaceful ways people in Birmingham contributed to the war effort. Led by Sampad South Asian Arts community volunteers were trained to gather information to be used for creative workshops in schools with the aim of inspiring young people to produce their own modern-day Pledges for Peace and express their own thoughts and feelings about war. Pledges were later mounted on wooden leaves and attached to a sculpted Peace Tree which toured local schools.<sup>30</sup> A concrete example of learning with the past.

Birmingham, the “workshop of the world” and “the city of a thousand trades,” was at the heart of the British colonial and imperial project in the late 19th and early 20th centuries. Photography captured the Empire at home and abroad and projected a unifying vision onto the popular imagination and Birmingham’s significant photographic collections provided a rich supply of images for exploring its position as a key node in the nexus of the British Empire. In 2022, as part of the Commonwealth Games cultural programme which the city was hosting, *DOMUS* partnered once more with Sampad South Asian Arts and the Library of Birmingham to deliver the exhibition *From City of Empire to City of Diversity. A Visual Journey*. The exhibition activated the archive to surface new knowledge and encourage new learning. An agenda which Sampad translated into a “Cultural Education” programme which included a young people’s guide to the exhibition and a series of questions to help them navigate their journey around the exhibition and discover connections between the city’s past, present and possible futures. There was also a city “learning walk” which schoolchildren followed to locate the physical remains of empire and identify the changing landscapes associated with migration and settlement. Sampad also partnered with twenty schools. In developing and delivering the exhibition the project drew upon knowledge from the earlier *Birmingham Stories* project and the work of *Black Pasts, Birmingham Futures*.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> See *War and its Aftermath* at <https://www.voicesofwarandpeace.org/2021/12/13/resource-beyond-commemoration-community-collaboration-and-legacies-of-the-first-world-war/>.

<sup>31</sup> To this list should be added the *Connecting Histories* project which predated *Birmingham Stories*. *Connecting Histories* made archive sources and stories relating to the hidden histories of Birmingham’s diverse communities more widely known. It worked to ensure that these stories were told to encourage new learning and support people from a range of communities to get involved in documenting, archiving and researching their histories, see <https://theironroom.wordpress.com/2020/04/14/connecting-histories/>.

#### 4. LOOKING BACK, GOING FORWARD

Much more could have been included in this narrative to make the case for the singular nature of how one research centre intellectually, institutionally and geographically has addressed the future of history of education, but given the narrative as presented what does it tell us about *DOMUS* and the “unending dialogue” with the past?<sup>32</sup> Looking back from 2024 it is narrative of knowing and acting, and of connections and networks. It is a narrative which points to work, which over the decades, has consistently reflected the interwoven nature of the social, the historical and the spatial and acknowledged the importance of local contexts in shaping research questions, of place and space being an active force in shaping the histories of education written, the concepts used and the dialogues in the present with the past which have collectively made *DOMUS* research knowable and actionable. The decades also coincided with the emergence of a supra-national European educational space which attracted transnational lines of enquiry and history of education projects.<sup>33</sup> Such projects, just like those that were locally focused, were generally multi-faceted and involved partnerships. For *DOMUS* collaboration was, and continues to be, based around the ideas of mutual respect and understanding, equality and inclusion, democratic participation, personal integrity, accountability, collective action and making a difference, and success was determined where from the outset there was an agreement about principles and a commitment to provide opportunities and agency for community partners. In particular, civic society mediators (museums and arts organisations) have proved to be particularly valuable in building partnerships between *DOMUS* and communities because of their extensive knowledge and experience of outreach and working with new audiences.

Despite all that has been said above, including McCulloch’s claim about the distinctive identity of history of education, it is the case that historians of education are still rarely seen as part of the mainstream whether defined in relation to history or the field of education. Indeed, it is increasingly common that mainstream historians are exploring histories of education through the lens of childhood. Further, what the narrative presents needs to be placed in a broader context, that of the nation and the world beyond Britain’s borders. We

<sup>32</sup> See Appendix 1: *DOMUS* activities 2001-24.

<sup>33</sup> See Novoa, A., Lawn, M. (eds.). *Fabricating Europe: The formation of an education space*, Dordrecht: Kluwer, 2002.

all inhabit a world which has become increasingly tumultuous and dangerous, a world that is more multi-polar, fragmented and contested. In the UK the last fourteen years have seen ten different education secretaries, education becoming a focus for culture wars, and the growth of identity politics and populism.<sup>34</sup> For the academy it is a world where historical legacies need to be addressed and the culture wars and associated claims of wokeism challenged.<sup>35</sup>

In the early 2020s *DOMUS* adopted the slogan ‘thinking forward through the past’ and prioritised four areas of activity: working with communities and third sector agencies to deliver co-produced and co-designed research; sustaining international research partnerships and establishing new ones; translating research into research led teaching that addresses education issues which transcend borders and disseminating research through seminar programmes and publication. In practice this translated into a renewed desire to make a difference through research that addressed issues of social justice. Where, as historians we should (following Ludmilla Jordanova) “unsettle... audiences, provoke them to think harder and deeper about the human,” and “bearing witness... stand firmly in the present as mediators between past and future.”<sup>36</sup> This can be seen in *DOMUS*’ involvement in the founding of the *History of Education Ecologies* international research group in Landau, Germany with its commitment “to produce understanding rather than only knowledge,”<sup>37</sup> and in two areas of ongoing research and activism: Kevin Myers’ work around reparative education and Siân Roberts’ focus on refugee pedagogy.

<sup>34</sup> The office of Education Secretary corresponds to an education minister in many other countries and is primarily concerned with England.

<sup>35</sup> See GROSVENOR, I. «Populism, Nationalism and the Past. An English story of History in the Present», *Rizoma freireano*, núm. 31 (2021). <https://www.rizoma-freireano.org/articles-3131/populism-nationalism>.

<sup>36</sup> JORDANOVA, L. *History in Practice*, London: Arnold, 2000, p. 204-07.

<sup>37</sup> See VAN GORP, A., COLLELDEMONT, E., FELIX, I., GROSVENOR, I., NORLIN, B., PADROS TUNEAU, N. «What does this have to do with everything? An ecological reading of the impact of the 1918-19 influenza pandemic on education», *Paedagogica Historica*, vol. 58, núm. 5 (2022), p. 728-747.

Reparative education is an emerging set of ideas and practices.<sup>38</sup> Its theory, and its practice, is informed by a thoroughgoing account of both «past» and present injustice, while also promoting and exploring projects for future orientated reparation. These projects can take many different forms, including material redistribution, and *DOMUS* has promoted, and collaborated in, educational projects concerned with reparative relationships, epistemic repair and symbolic redress. A collection of such projects is presented in a recent special issue of the journal *Futures* whose introduction conceptualises reparative action in four, often overlapping, domains of justice (racial, transitional, ecological and psychic) and urges educators to work constructively across boundaries, to “recognise difference and work across it, and to find new ways to identify and cope with the weight of past-present relations.”<sup>39</sup> A further practical example of this work is the *Teachers for Educational Equity* project in Malaysia.<sup>40</sup> Aiming to learn from, and further develop, teacher skill and efficacy in alternative learning centres in Malaysia, the project starts from the understanding that British colonialism implicates contemporary educational institutions, including our own, in ongoing histories of violence. One such form of violence is the exclusion of refugees, and displaced people, from national schools and from the benefits and security of citizenship.<sup>41</sup> In a context where modernist rationales for schooling – as a form of nation building, and as an investment towards a better future – are extremely weak, the project seeks to investigate how alternative forms of citizenship can be imagined, and realised, through a pedagogy of care while promoting an understanding of historical responsibility for educational exclusion.<sup>42</sup>

<sup>38</sup> See SRIPRAKASH, A., NALLY, D., MYERS, K., & RAMOS-PINTO, P. «Learning with the Past: Racism, Education and Reparative Futures», in HUTCHINSON, Y., CORTEZ OCHOA, A., PAULSON, J., TIKLY, L. (eds.). *Decolonising Education for Sustainable Futures*, 2nd. (1st edition Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report), Bristol University Press, 2023; SRIPRAKASH, A., «Reparations: Theorising Just Futures of Education», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 44, núm. 5 (2023), p. 782-95.

<sup>39</sup> MYERS, K. and others, «Reparative Futures», *Futures*, 2024 (forthcoming).

<sup>40</sup> See <https://www.birmingham.ac.uk/research/tee>.

<sup>41</sup> DRYDEN-PETERSEN, S., HORST, C. «Education for Refugees: Building Durable Futures?», *Journal of Refugee Studies*, vol. 36, núm. 4, 2023, p. 587-603.

<sup>42</sup> TIKLY, L., BARRETT, A. M., BATRA, P., BERNAL, A., CAMERON, L., COLES, A., JUMA, Z. R., MITCHELL, R., ALVILES, N., PAULSON, P., ROWSELL, J., TUSIIME, M., VEJARANO, B., WELDEMARIAM, N. *Decolonising Teacher Professionalism: Foregrounding the Perspectives of Teachers in the Global South*. Background paper prepared for the UNESCO Futures of Teaching initiative (October 2021).

Research on historical examples of pedagogies centred on an ethics of care with and by refugees is also ongoing. Interventions by educators, artists and humanitarian activists with children displaced by war and persecution have demonstrated how pedagogic initiatives rooted in art and cultural learning were used to develop and sustain identities and enable the expression of traumatic experiences, thereby contributing to the evolution of a tradition of therapeutic pedagogic approaches that continues into the present day.<sup>43</sup> Similarly, a concern with addressing the relative absence of scholarly research on the pedagogic ideas, practices and legacies of refugee educators and teachers who arrived in Britain in the twentieth century has begun to identify a number of individuals who made a distinctive contribution to aspects of British education in exile.<sup>44</sup> Early research suggests that these refugee educators also shared a commitment to therapeutic, creative and play-based practices as part of a discernible and distinctive “refugee pedagogy” that promoted educational inclusivity and social justice.<sup>45</sup> Further research into the relationship between the ideas, practices, and life experiences of refugee educators will clarify the extent and nature of their contributions to the histories of education in Britain.

## 5. LAST WORDS

*DOMUS* has produced a significant body of innovative and cutting-edge research and publication particularly in relation to the development of new methodologies (the “visual turn”; the “material turn”; the “participatory turn”), new areas of research (materiality of schooling; cultural learning; education and diversity; education and activism) and new synergies with specific areas of educational practice (heritage education; educational progressivism; memory,

<sup>43</sup> ROBERTS, S. «Education, art, and exile: cultural activists and exhibitions of refugee children's art in the UK during the Second World War», *Paedagogica Historica*, vol. 53, núm. 3 (2017), p. 300-317; ROBERTS, S. & GROSVENOR, I. «Art at the Edge: refugee children and the creative moment», in ISENSEE, F., RASMUSSEN, L. R. & WAHLER, J. (eds.), *Pedagogical Peripheries – Practices, Materialities, and Actors Beyond the Classroom*, Peter Lang, 2025.

<sup>44</sup> See, for example, ROBERTS, S. «Hilde Jarecki, social pedagogy and the transformation of society through early years learnings», in BRINSON, C., NYBURG, A., BOHM-DUCHEN, M. (eds.), *Innocence and Experience: Childhood and the Refugees from Nazism*, Oxford: Peter Lang, 2024, p. 213-31.

<sup>45</sup> MYERS, K., ROBERTS, S. «Expulsion, emotion and refugee children: forced European migration and refugee pedagogy (1912-1947)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 34 (2019), p. 43-63.

historical injustice and reparative education). It has collectively pushed the boundaries of history of education as a discipline, linking researcher interests with contemporary educational challenges, providing opportunities for community co-production and co-design, and engaging in collaborative activities which directly address issues of mutuality and inclusion. In sum, the contribution of DOMUS to the «unending dialogue» remains, to borrow words from Furlong and Lawn, “vitally important to the current and future advancement of education - both as an intellectual and as a practical activity”.<sup>46</sup> That said, the future is never without its challenges.

### *Appendix 1: DOMUS activities 2001-2024*

|         |                                                                                                                                                                   |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2001    | Founding of <i>DOMUS Research Centre in Histories of Education</i>                                                                                                |
| 2001    | International Standing Conference for the History of Education, University of Birmingham <i>Urbanisation and Education – the City as Light and Beacon</i>         |
| 2001    | Project: <i>The Inner-City Network</i> [INC]                                                                                                                      |
| 2001-03 | Project: <i>School I'd Like</i>                                                                                                                                   |
| 2001-09 | Project and Network: <i>Black Pasts, Birmingham Futures</i>                                                                                                       |
| 2002    | Project: <i>Using History to Build Community</i> (Paul Hamlyn Foundation)                                                                                         |
| 2002    | Project: <i>Making Connections</i> (Heritage Lottery Fund)                                                                                                        |
| 2002    | Project: <i>Qualitative Classroom Research: What in the world happens in classrooms.</i>                                                                          |
| 2002-04 | European MA <i>Childhood Youth and Education in European Cultural History</i> through a partnership with the universities of Ghent, Groningen, Hamburg and Malaga |
| 2003    | Project: <i>Archiving Education</i>                                                                                                                               |
| 2004    | Exhibition: <i>Educated Perspectives</i> , Midlands Art Centre                                                                                                    |
| 2005    | <i>DOMUS: Centre for Interdisciplinary Research in Histories of Education and Childhood</i>                                                                       |
| 2005-06 | Project: <i>Whose Story? Interpreting Sites for a Culturally Diverse Society</i> (National Trust)                                                                 |
| 2005-07 | Project: <i>Public history and social identity: representing the past in Birmingham and Liverpool 1970-2005</i> (Nuffield Foundation)                             |
| 2006-07 | Project: <i>Connecting Histories</i> (Heritage Lottery Fund)                                                                                                      |
| 2007    | Exhibition: <i>Equiano. Enslavement, Resistance and Abolition</i> BMAG and Equiano Society (Heritage Lottery Fund)                                                |

<sup>46</sup> FURLONG, J., LAWN, M. (eds.), *Disciplines of Education. Their Role in the Future of Education Research*. London: Routledge, 2011, p. 186.

|         |                                                                                                                                                               |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2007-08 | Project: <i>The view of the child in designing museum spaces and gallery spaces for learning, exploration, discovery and research</i> (AHRC)                  |
| 2007-09 | Project: <i>Birmingham Stories: from communities of interpretation to communities of understanding</i> (AHRC)                                                 |
| 2007-10 | Project: <i>Indian influences on progressive education in Britain in the early 20th Century</i> (British Academy)                                             |
| 2008-13 | Project: <i>Suburban Birmingham: spaces and places, 1880-1960</i> (AHRC)                                                                                      |
| 2009-10 | Project: <i>Developing BMAG New History Galleries</i>                                                                                                         |
| 2009-11 | Project: <i>Documentary Film in Educational Research</i> (British Academy)                                                                                    |
| 2010    | History of Education Doctoral Summer School [HEDSS] University of Ghent, Belgium                                                                              |
| 2011-15 | Project: <i>School I'd Like Revisited</i>                                                                                                                     |
| 2011    | HEDSS University of Birmingham, UK                                                                                                                            |
| 2012    | Exhibition: <i>Children's Lives</i> (Heritage Lottery Fund)                                                                                                   |
| 2012    | HEDSS Lisbon, Portugal                                                                                                                                        |
| 2012-14 | Project: <i>Digbeth Speaks</i> (Heritage Lottery Fund/ Friends of Birmingham Archives and Heritage)                                                           |
| 2013    | HEDSS University of Hamburg, Germany                                                                                                                          |
| 2013    | Project: <i>New Perspectives on twentieth century social history: opening up the archives of the National Union of Women Teachers</i> (Heritage Lottery Fund) |
| 2014    | HEDSS Umeå University, Sweden                                                                                                                                 |
| 2014    | Project: <i>Role and Impact of private schools in developing countries</i> (DFID)                                                                             |
| 2014-16 | Project: <i>Caroline Benn: a comprehensive life, 1926-2000</i> (Leverhulme)                                                                                   |
| 2014-19 | Project <i>Voices of War and Peace First World War Engagement Centre</i> (AHRC) £1,390,000                                                                    |
| 2015    | <i>DOMUS</i> located within the School of Education Department of Education and Social Justice                                                                |
| 2015    | HEDSS University of Luxembourg, Luxembourg                                                                                                                    |
| 2015-16 | Project: <i>Cultural Learning, Identity and the European Project</i> (EERA)                                                                                   |
| 2016    | HEDSS University of Groningen, Netherlands                                                                                                                    |
| 2016-19 | Project: <i>Connecting Communities in the City: The Roles of Cultural Intermediaries and Cultural Learning</i> (AHRC)                                         |
| 2016-21 | ISCHE Project: Standing Working Group <i>Migrants, Migration and Education</i>                                                                                |
| 2017    | HEDSS University of Sassari, Sardinia                                                                                                                         |
| 2017-18 | Exhibition: <i>Käthe Buchler: Beyond the Battlefields</i> BMAG and University                                                                                 |

|         |                                                                                                                                                                                  |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2017-20 | Project: <i>Totalitarismos europeos, propaganda y educación</i> (ARAEF)                                                                                                          |
| 2018    | HEDSS University of Latvia, Latvia                                                                                                                                               |
| 2018    | Book series: <i>Progressive Education: Policy, politics and practice</i> Routledge editors Cathy Burke and Jane Martin                                                           |
| 2018-22 | ISCHE Project: Standing Working Group <i>Visual Studies in Education</i>                                                                                                         |
| 2019    | <i>Beyond Commemoration: Community, Collaboration and Legacies of the First World War</i> (AHRC)                                                                                 |
| 2019    | Exhibition: <i>Save the Child Centenary</i>                                                                                                                                      |
| 2019    | <i>DOMUS</i> becomes a recognised research centre of the University                                                                                                              |
| 2019    | HEDSS Liverpool John Moores University, UK                                                                                                                                       |
| 2020    | Book Series: <i>Appearances – Studies in Visual Research</i> De Gruyter editors Tim Allender, Inés Dussel, Ian Grosvenor and Karin Priem.                                        |
| 2020-   | Founding member <i>History of Education Ecologies International Research Group</i> [HEC]                                                                                         |
| 2021    | HEDSS University of Lyon (online), France                                                                                                                                        |
| 2020-21 | Project: <i>Historical Justice and History of Education</i>                                                                                                                      |
| 2021    | Hosted 'Timeless Memories': <i>Memory and Temporality in Histories of Education</i> UK History of Education Society annual conference, online                                    |
| 2022    | HEDSS Universidad Complutense de Madrid, Spain                                                                                                                                   |
| 2022 -  | Project: ISCHE Website <i>Education and Pandemics Archive</i>                                                                                                                    |
| 2022-25 | Project: <i>Public History of Education</i> (MCIN/AEI)                                                                                                                           |
| 2023    | Project and Exhibition: <i>From City of Empire to City of Diversity. A Visual Journey.</i> (National Lottery Heritage Fund/Sampad/Library of Birmingham Archive Fund)            |
| 2023    | HEDSS University of Zürich                                                                                                                                                       |
| 2023 -  | Project: <i>UNESCO Futures of Education</i>                                                                                                                                      |
| 2023 -  | Project: <i>Teachers for Education Equity</i> (University of Birmingham School of Education/YTL Foundation)                                                                      |
| 2023-24 | Project: <i>Making Good Teachers. Politics, policymaking, and practice in teacher education from the nineteenth century to the present day</i> (Society for Educational Studies) |
| 2024    | HEDSS Aarhus University, Denmark                                                                                                                                                 |



TEMA MONOGRÀFIC

---

# Los ideales educativos de los maestros desde una perspectiva histórica y los desafíos del neoliberalismo<sup>1</sup>

## *The educational ideals of schoolteachers from a historical perspective and the challenges of neoliberalism*

Eugenio Otero Urtaza

otero.urtaza@usc.es

*Universidade de Santiago de Compostela (Espanya)*

Data de recepció de l'original: 18/09/2024

Data d'acceptació: 06/11/2024

### RESUM

En aquest article es fa un estudi dels ideals educatius que han desenvolupat els mestres i els seus formadors a Espanya usant una metodologia “long view”. S'hi estableix un recorregut des de principis del segle XIX fins a l'actualitat. El propòsit que es persegueix és destacar la profunditat temporal dels desacords que actualment hi ha sobre el sistema educatiu. La constatació de la permanència d'aquests desacords en el

<sup>1</sup> Este artículo tiene su origen en el trabajo «The educational ideals of Spanish schoolteachers. Training, professional tensions and future uncertainties» publicado en el libro *Moral and Political Values in Teacher Education over Time*, Mead, Nick (ed.) Routledge, 2023, pp. 72-90. El autor ha adaptado el texto, reduciendo afirmaciones y datos de fácil comprensión para los lectores españoles y, en su caso, ampliando la información. No obstante, se ha respetado el sentido general de la redacción que estaba destinada para que el lector angloparlante comprendiese bien la evolución histórica que se describe y las posiciones pedagógicas que el autor defiende en el texto.

temps descobreix grans contradiccions ideològiques que es manifesten en la manera com el neoliberalisme s'introdueix a les esquerdes que troba a l'educació pública amb una voluntat privatitzadora, destruint la cultura d'igualtat d'oportunitats que proposava el liberalisme clàssic.

PARAULES CLAU: Història de l'Educació, Sistemes educatius, Neoliberalisme, Capitalisme i Educació, Educació Moral.

## ABSTRACT

In this article, a study is made of the educational ideals that teachers and their trainers have developed in Spain, using a «long view» methodology. A journey is established from the beginning of the 19th century to the present. The purpose pursued is to highlight the temporal depth of the disagreements that currently exist about the educational system. The confirmation of the permanence of these disagreements over time reveals great ideological contradictions that manifest themselves in the way in which neoliberalism inserts itself into the cracks it finds in public education with a privatizing will, destroying the culture of equal opportunities that it proposed classical liberalism.

KEYWORDS: History of Education; Educational Systems, Neoliberalism, Capitalism and Education; Moral Education.

## RESUMEN

En este artículo se hace un estudio de los ideales educativos que han desarrollado los maestros y sus formadores en España usando una metodología «long view». Se establece un recorrido desde principios del siglo XIX hasta la actualidad. El propósito que se persigue es destacar la profundidad temporal de los desacuerdos que actualmente existen sobre el sistema educativo. La constatación de la permanencia de esos desacuerdos en el tiempo descubre grandes contradicciones ideológicas que se manifiestan en la forma en que el neoliberalismo se introduce en las grietas que encuentra en la educación pública con una voluntad privatizadora, destruyendo la cultura de igualdad de oportunidades que proponía el liberalismo clásico.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, Sistemas educativos, Neoliberalismo, Capitalismo y Educación, Educación Moral.

## 1. INTRODUCCIÓN

El 3 de octubre de 1990 se aprobó una ley que quería dejar atrás todas las ideas educativas que habían prosperado con el franquismo y adaptar la estructura del sistema educativo a la Constitución democrática, aprobada en 1978, acercándose a los estándares europeos. La LOGSE tenía un fuerte acento constructivista, y establecía un modelo de profesor reflexivo. Daba una gran autonomía a los centros para establecer sus propios proyectos educativos y adaptar el currículum a las necesidades de los alumnos concretos que se atendían. Al mismo tiempo establecía una mayor presencia de los padres en los órganos de decisión. También ampliaba la escolaridad obligatoria a los dieciséis años. Suponía un gran avance, en relación con la ley de referencia anterior, de 1970, –conocida como Ley Villar Palasí– de perfil tecnocrático y base conductista, que había establecido un modelo de maestro eficaz, obviando las orientaciones ideológicas que con anterioridad imponía la dictadura.

Muchos todavía recordarán que la LOGSE fue una ley muy debatida entre la comunidad educativa y que fue duramente rechazada por la derecha política y la prensa conservadora ya desde el primer momento. Las razones del rechazo son complejas pero revelan no solo que los cambios educativos necesitan de razón, tiempo y reposo para llevarse a cabo, sino que un cambio, cuanto más radical aparece ante la opinión pública, necesita de apoyos y convencimiento por parte de aquellos que deben aplicarlo. La LOGSE tuvo muchos problemas de aceptación entre el profesorado porque exigía un cambio radical en los hábitos docentes: se tenía que ajustar el diseño curricular a la situación concreta de los estudiantes y se podía pasar de curso por una decisión colegiada contra el parecer de uno o varios profesores que se enojaban por los escasos resultados que obtenían los escolares en sus materias. Se obligaba a evaluar procedimientos y actitudes, no solo contenidos adquiridos. Además era inclusiva: se llevaba a las aulas comunes de los colegios a los niños con diversidad funcional. Se promovía el trabajo de equipo y se trataba de atender de una manera distintiva a los estudiantes, más allá de su rendimiento escolar, dándoles opciones, pero sin separarlos de un tronco común de aprendizaje.

Una parte considerable del profesorado, formado todavía en el franquismo, estaba acostumbrada a dar sus clases desde la mesa o el encerado, siguiendo un libro de texto y acaso usando medios audiovisuales convencionales. Pensaban que la ley tenía unas pretensiones que destruirían la cultura y disciplina que realizaban con su labor eficiente, con su control del aprendizaje. Al mismo tiempo, se producía la transformación de un Estado fuertemente centralizado

en la actual estructura de comunidades autónomas, con amplias competencias en educación. Esta estructura autonómica además realizó modificaciones al currículum prescrito, conforme a las decisiones de sus gobiernos autónomos que en ocasiones soslayaron las leyes promulgadas por el parlamento para salvar los intereses de grupos de presión, casi siempre religiosos.

Cuando llegó al poder el Partido Popular en 1996 consideró que era una ley fracasada y se pretendió modificarla en profundidad. La calificación relativamente baja que daban los informes de PISA, el rechazo de una parte de los maestros de primaria y especialmente el profesorado de educación secundaria que vio como sus centros eran invadidos por muchachos y muchachas sin ningún interés por lo que ellos explicaban en las clases, había producido muy mal ambiente en los claustros de profesores. Los enfrentamientos y ridiculizaciones a los defensores de la ley, eran constantes. No es posible reducir en pocas líneas todo el debate que se produjo, pero sí apuntar algunas reacciones delirantes. Hubo quien afirmó que la ley partía del supuesto de que los conocimientos no eran formativos y que solo pedía potenciar las capacidades haciendo desaparecer las disciplinas tradicionales.<sup>2</sup> Pero el aspecto más controvertido, en la educación secundaria, fue que el profesorado estaba acostumbrado a trabajar con un alumnado seleccionado y nadie los había preparado para atender a todo tipo de adolescentes.

No es preciso analizar más extensamente esta parte de la historia de la educación española para entrever que el problema tiene un largo recorrido temporal.<sup>3</sup> No es un conflicto reciente, ni siquiera con raíces en el franquismo sino que tiene mucha profundidad en el tiempo, cuyo fondo muchos españoles ni siquiera conocen. Entre 1990 y 2020 en España se han promulgado cinco leyes generales, que han enconado el debate educativo, sin que pueda atisbarse una solución en el horizonte. Es demasiado para un país que tuvo una única ley general durante 113 años entre 1857 y 1970. Aunque las cuestiones del desacuerdo tienen muchas caras, hay un punto común a todas: las maniobras de la Iglesia Católica para mantener su poder y presencia en el sistema educativo público e impedir otra influencia moral que le haga competencia.

<sup>2</sup> FERNÁNDEZ POLANCO, V. «Logse: cuatro razones para un fracaso», *A Parte Rei*, núm. 22 (2002). Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059508>.

<sup>3</sup> MEAD, NICK. «Re-connecting the dialectic: implications of the 'long view' of values in teacher education for the collaborative work of international teacher educators», en *Moral and political values in teacher education over time: International perspectives*, 2023, *op. cit.*, p. 168-172.

No es una cuestión residual, sino un escollo con el que se encuentran todas las reformas educativas desde hace más de doscientos años.

## 2. ANTECEDENTES DE UNA FRACTURA SOCIAL QUE AÚN CONTINÚA

El 4 de noviembre de 1806 abría sus puertas el Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid. Fue un empeño del primer ministro Manuel Godoy que quería difundir los ideales del educador suizo conforme un plan que recogía algunas de las propuestas de la Ilustración española. Esta institución tenía notables diferencias con la filosofía del maestro de Yverdon. Era una escuela militar y elitista, ajena a los trabajos manuales y las tareas agrícolas que recomendaba Pestalozzi, y por lo tanto, muy apartada de sus ideales de educación popular.<sup>4</sup> No obstante, su apertura provocó una fuerte discordia en la Corte y era objeto de comentarios controvertidos en la gente de la calle, ya que de repente se encontraba con un sistema de formación de los jóvenes de la nobleza ajeno a la tradición de la monarquía y alejado de los preceptos habituales de la Iglesia Católica. Además, no existiendo entonces un sistema general de formación de los maestros, los fundadores del Instituto pensaron que también podría servir para este fin, y querían llevar estos nuevos métodos de enseñanza por todo el país: que fuese el germen de un sistema generalizado de educación primaria. Con este propósito se constituyó una sección normal con 50 plazas, conforme a una circular de Godoy a las *Corporaciones patrióticas*, que expidió certificados de aptitud para la enseñanza según los métodos pestalozzianos. En el origen de la idea estaba un militar suizo, Francisco Voitel y otro español, Francisco Amorós, quien sería el que desarrollase más el plan de trabajo. La creación del Instituto Pestalozziano tuvo un impacto enorme porque en España, al contrario de otros europeos, no se había planteado todavía la creación de un sistema educativo coherente, con la intervención de los poderes públicos.<sup>5</sup>

El grupo de promotores del Instituto tuvo mucho cuidado en dar una especial atención a la educación religiosa, con clérigos afines a sus

<sup>4</sup> FERNÁNDEZ SIRVENT, R. *Francisco Amorós y los principios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*, Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2005, p. 64-66.

<sup>5</sup> VIÑAO, A. «Godoy y la educación en la España de su tiempo. El Instituto Pestalozziano», en MELÓN, M. A., LA PARRA E. & TOMÁS PÉREZ, F. (eds.). *Manuel Godoy y su tiempo*, tomo II, Mérida: Editora Regional de Extremadura, 2003, p. 85-86.

propósitos. No obstante la Iglesia Católica fue muy firme en el rechazo a esos planteamientos, alejados de su control de la educación conforme a su propia doctrina y que dejaba en manos disidentes la formación del hijo pequeño de los reyes, el infante Francisco de Paula. La experiencia duró así poco, y tras la presión de la alta nobleza y los partidarios del futuro rey Fernando VII, Godoy dispuso el cierre del Instituto el 18 de enero de 1808. Durante unos meses, los seguidores de Pestalozzi en España fueron grandes héroes que iban a cambiar el país, pero la opinión pública fue fácil de convencer para transformarlos en villanos. La invasión de las tropas francesas semanas más tarde dividiría en dos mitades a las élites ilustradas: los partidarios del nuevo rey, que fue proclamado el 19 de marzo pero pronto sería apresado por Napoleón en Bayona, de una parte; y los que se unieron a José Bonaparte, de otra, entre los que se encontraban los creadores del Real Instituto Militar Pestalozziano, especialmente de quien fue su cabeza pensante: Francisco Amorós.

La división política no haría sino agravarse en los años posteriores en los que, la pérdida del imperio colonial, transformó profundamente el país. Aquellos primeros liberales que combatieron a las tropas francesas se enfrentaron al retorno del rey, en 1814, con un feroz absolutismo. Enseguida se restablecieron los tribunales de la Inquisición, ahora como Juntas de Fe, y se suprimió la libertad de prensa.<sup>6</sup> Durante un sexenio, la decisión más importante que se tomó en educación fue la supresión de la Dirección General de Estudios, el primer germen de la organización de un sistema público de educación. Este primer período de absolutismo fue roto por el levantamiento de Rafael del Riego en 1820, que dio origen al Trienio Liberal, un periodo de gran idealismo romántico abruptamente interrumpido por la Invasión de los Cien Mil Hijos de San Luis.

El retorno al absolutismo entre 1823 y 1833, dio paso a la «década ominosa» por las brutales represalias que ejercían las fuerzas realistas, que las propias fuerzas invasoras encontraron excesivas. La represión ideológica fue igualmente intensa: una cédula real del 27 de junio de 1823 obligó a la «purificación» de los funcionarios públicos, expulsando a todos aquellos que hubiesen colaborado con los gobiernos del Trienio Liberal. Esta disposición afectó mucho a las universidades que, tras una nueva célula real del 24 de

<sup>6</sup> MARTÍN ZÚÑIGA, F., SANCHIDRIÁN BLANCO, C., «Control y depuración del profesorado desde el sistema educativo», en ESPIGADO TÓCINO, M. G. et al., *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Cádiz, 9-11 de julio de 2013*, Cádiz: Universidad de Cádiz/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2013, p. 483.

julio de 1824, ordenó el sometimiento del profesorado universitario al juicio de una «junta de purificación» en la que los profesores y estudiantes liberales eran expulsados. La regresión absolutista culminó con una ley que destruyó la reforma que se había hecho de las universidades durante el Trienio Liberal, exigiendo la fe católica como requisito imprescindible para la enseñanza.<sup>7</sup> Una norma que se extendió a todos los grados de la educación, y que produjo la última víctima mortal por herejía: el maestro Cayetano Ripoll, maestro de Ruzafa (Valencia) que fue ahorcado el 31 de julio de 1826 y posteriormente introducido en un barril pintado con llamas rojas que fue echado al río Turia, por declararse deísta y negarse a iniciar a los escolares en la práctica de los ritos católicos.<sup>8</sup>

### 2.1. *Un angosto camino para la libertad de pensamiento*

Tras la muerte del rey llegaron los exiliados, entre los que se encontraba Pablo Montesino. Había conocido en Londres las ideas de James Buchanan y Samuel Wilderspin, y «creyente en el optimismo pedagógico de la Ilustración» quería que todos los españoles fuesen personas que pensasen por sí mismas, y que más allá de la razón era importante que formasen su carácter para llegar a ser hombres de bien, antes que hombres de saber. En Londres había estado en relación con Charles Mayo, lo que remarcó el espíritu pestalozziano en su talante intelectual.<sup>9</sup> Montesino era un liberal ilustrado, que deseaba vivir en un país que había tocado brevemente las libertades públicas, y creía que la educación nos acercaba a esos ideales. Es conocido que fue el impulsor de la primera escuela de párvulos en 1838, así como de la primera Escuela Normal en 1839. También escribió el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, en 1840. Fue el primer libro que estableció en España un cuerpo de doctrina pedagógica, con reminiscencias kantianas.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 483-484.

<sup>8</sup> OLIVA MANSO, C. «Cayetano Ripoll. El último ajusticiado por un asunto de fe (Valencia 1826)», en ALVARADO, J. (coord.). *Estudios sobre historia de la intolerancia*, Madrid & Messina: Sanz y Torres, Sicania University Press, 2011, p. 319-323.

<sup>9</sup> RUÍZ BERRIO, J. «Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino», *Revista Complutense de Educación*, vol. 1, núm. 3, (1990), p. 431.

<sup>10</sup> MASSA HORTIGÜELA, C. *Pablo Montesino (1781-1849) La perseverancia de un educador liberal*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2014, p. 177.

Las escuelas normales se difundieron con extraordinaria rapidez. El 15 de octubre de 1843, se publicó un *Reglamento orgánico* que vertebraba y estructuraba su funcionamiento con una normativa de obligado cumplimiento. Ciertamente la creación de estos centros había producido muchos recelos: los nuevos maestros, llamados *monos sabios* por sus compañeros no titulados, exhibían unos saberes profesionales que el antiguo gremio despreciaba. No eran siempre dóciles a las enseñanzas de la Iglesia, por lo que el *Reglamento* hacía mucho hincapié en la enseñanza moral y religiosa, realizando además una distinción entre materias necesarias y de «adorno».<sup>11</sup>

Eludiendo otras aproximaciones: los maestros formados en la primera mitad del siglo XIX, estaban destinados a ser «agentes de adoctrinamiento, guardianes de la buena moralidad, alentadores del nacionalismo y promotores de la estabilidad —y no de la movilidad— social».<sup>12</sup> Se esperaba que fuesen fieles a una idea de país alfabetizado, pero obedientes al clero y de buenas costumbres cristianas. No obstante, la formación que recibían asustó a las fuerzas conservadoras que disolvió las Escuelas Normales por ley el 2 de junio de 1868, porque producían «maestros de ideas revolucionarias», mientras lo que buscaba el gobierno era formar «maestros de costumbres sencillas, modestos, contentos y satisfechos de la vida humilde y laboriosa a que están necesariamente obligados.»<sup>13</sup> Esta ley, que incluso entregó a los párrocos de pueblos las escuelas de menos de 500 habitantes, tuvo poca vigencia: fue derogada por un decreto-ley del 14 de septiembre del mismo año —tras el derrocamiento de Isabel II— en el que se señalaba que la ley había intentado «privar a los maestros de consideración, dignidad e independencia», sometiéndolos «a una vigilancia depresiva, y se ha acibarado su existencia haciéndoles recelar de sus palabras y actos más inocentes.»<sup>14</sup> Es conveniente indicar, antes de continuar, que estas disposiciones se refieren a los maestros.

<sup>11</sup> ESCOLANO BENITO, A. «Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, núm. 269 (1982), p. 62.

<sup>12</sup> PEREYRA-GARCÍA CASTRO, M. «Hubo una vez unos maestros ignorantes: los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias», *Revista de Educación*, núm. extraordinario: La educación en la Ilustración española (1988), p. 197.

<sup>13</sup> RUÍZ BERRIO, J. «Formación del profesorado y reformas educativas en la España contemporánea», *Studia Paedagogica*, núm. 14 (1984), p. 133-138.

<sup>14</sup> OTERO-URTAZA, E. «La formazione dei maestri in Spagna: un approccio storico», en BUCCI, S. (ed.). *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti. Contributi per un'analisi comparativa*, Roma: Armando Editore, 2000, p. 138.

Las escuelas normales de maestras no se hicieron obligatorias hasta la ley de 9 de diciembre de 1867.

La más importante medida educativa de esta época, como hemos adelantado, fue la ley de 1857, conocida como «Ley Moyano». ¿Por qué duró tanto y sirvió a regímenes políticos tan diferentes? Conforme señalaría Cossío, por su propio carácter «burocrático más bien que pedagógico», y un espíritu que no era «liberal ni ultramontano, sino puramente civil y regalista, de acuerdo con los principios doctrinarios del partido moderado.»<sup>15</sup> Lo cierto es que esta ley será el marco de referencia de todas las reformas educativas posteriores durante más de un siglo: moldeó el carácter profesional de los maestros como garantes del proceso de alfabetización y la homogeneización de una cultura compartida. Se consolidaba el sistema educativo liberal con una «ley con vocación de permanencia». No era una ley innovadora, sino que venía a consagrar un sistema educativo cuyas bases fundamentales se encontraban ya en toda la legislación que se había producido en los cincuenta años anteriores que apuntaba a los grandes principios del liberalismo moderado: gratuidad relativa en la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización, libertad de enseñanza limitada, así como el derecho de las autoridades eclesiásticas a ejercer la vigilancia ideológica en todos los centros públicos y privados.<sup>16</sup>

Entre 1833 y 1868 los cambios políticos en Europa son notorios y se proyectan en España, no solo por la Revolución de 1848, sino porque en esos años se difundieron corrientes de pensamiento que deseaban alcanzar la modernidad democrática y la libertad de pensamiento, sin atenerse a la vigilancia y sanción del clero. En España, el movimiento intelectual más fuerte llegó por Julián Sanz del Río, que en 1844 viajó a Heidelberg donde conoció, entre otros, a Röder y Leonhardi. Se enfrascó en el pensamiento de Krause, introduciéndolo en España, lo que dio paso a un modelo de intelectual que fue esencial para entender el surgimiento de un movimiento que pedía la «libertad de conciencia» y que participó activamente en el Sexenio Democrático (1868-1874). En esos años, hubo un cambio fugaz de monarquía y se terminó, antes de la restauración de la monarquía borbónica, con una breve república. Son años muy trepidantes donde entran en España las corrientes de pensamiento

<sup>15</sup> Cossío, M. B. *La enseñanza primaria en España* (2ª Ed. renovada por Lorenzo Luzuriaga), Madrid: Museo Pedagógico Nacional, 1915, p. 31.

<sup>16</sup> PUELLES BENÍTEZ, M. «Introducción», en *Historia de la educación en España. II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid: MEC, 1985, p. 33-39.

que estaban prohibidas y que finalizó con el asalto al congreso de los diputados, por una tropa a caballo dirigida por un general que los disolvió a sablazos.

Los años previos al derrocamiento de la reina Isabel II fueron especialmente convulsos no ya porque los krausistas, reunidos en torno a la figura de Sanz del Río, hablaban desde sus cátedras de la superioridad del pensamiento científico sobre los dogmas religiosos, sino también porque el darwinismo tomó carta de naturaleza en las aulas universitarias por parte de algunos profesores, que eran amenazados y en algún caso fueron retados a duelo por estudiantes fanáticos.<sup>17</sup> El gobierno prohibió explicar doctrinas contrarias a los dogmas de la Iglesia Católica y varios profesores universitarios fueron expulsados, lo que dio origen a las revueltas que terminaron con el derrocamiento de la reina, y la proclamación de la Constitución de 1869 que por primera vez estableció el principio de la tolerancia religiosa. En 1875, con la restauración monárquica, el gobierno volvió a cometer el mismo error: expulsar a los profesores que rechazaron el compromiso de no difundir doctrinas contrarias a los dogmas de la Iglesia Católica, lo que dio origen a la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE), fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos.

La influencia de la ILE llegará a ser extraordinaria en la mentalidad de los maestros españoles. No obstante, en esos primeros años de la restauración borbónica, Giner y sus discípulos se encontraron con una fuerte oposición de la mayoría de los maestros, que se congregaban en la *Asociación general del profesorado español de primera enseñanza*. En 1882 se celebró en España, el Congreso Nacional Pedagógico que reunió a más de dos mil maestros que procedían de todo el país. Los profesores de la ILE defendieron su método de enseñanza que tenía a las excursiones, trabajos manuales y el aire libre como el eje de su actividad. Un maestro impetuoso les increpó exclamando que donde aprendía los niños el catecismo y la historia sagrada. El enfrentamiento más fuerte fue con el presidente de esta Asociación, quien preguntó a Giner cómo era posible que presentase a los niños «no copia de las cosas, sino las cosas reales de la naturaleza,»<sup>18</sup> lo que dio lugar al debate más agrio del congreso.

El temor de los conservadores a la existencia de maestros cultos y librepensadores siguió existiendo en los años posteriores. En 1885, todavía un senador, se lamentaba de que los maestros no quisieran «ser humildes,

<sup>17</sup> CARO BAROJA, J. «El miedo al mono» o la causa directa de la «cuestión universitaria», en 1875», *Boletín de la Institución libre de Enseñanza*, núm. 70-71 (2008), p. 191-208.

<sup>18</sup> OTERO-URTAZA, E. *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/CSIC, 1994, p. 103.

modestos, sobrios y dóciles al cumplimiento de sus deberes, porque educados en la licencia de costumbres de las grandes capitales, alimentan esperanzas irrealizables y no se acomodan ni con el martirio de su profesión, ni con el sistema de vida que forzosamente se les impone».<sup>19</sup>

## 2.2. *La Edad de Plata de la cultura española y la Segunda República*

El trabajo educativo y cultural que realizaron los discípulos de Giner empezó a dar importantes frutos a comienzos del siglo xx. Especialmente tras la creación de la Junta para Ampliación de Estudios en 1907. Un buen número de maestras y maestros viajaron para conocer los grandes logros pedagógicos en otros países europeos, generalmente en Alemania, Suiza, Francia, Reino Unido y Bélgica. No es cuestión de pararse en uno de los fenómenos más luminosos de la historia de la educación contemporánea española. Con los antecedentes de otros viajes de estudios anteriores,<sup>20</sup> los maestros paraban en Bruselas para conocer a Decroly o en Ginebra para formarse en el Instituto Jean Jacques Rousseau. Se ponían en contacto con modelos escolares que se relacionaban bien con la ILE, e incluso a veces regresaban con el orgullo de sentirse confirmados en sus convicciones pedagógicas. Estos maestros introdujeron las ideas de la Nueva Educación, especialmente a partir de 1918, con unos niveles de apropiación de esas prácticas escolares que tuvieron un amplio desarrollo en la Segunda República.<sup>21</sup>

La Edad de Plata es un término definido por Mainer para referirse a la eclosión literaria y artística que se produce en España entre 1902 y 1939 con especial incidencia en la Generación de 1927, en un proceso de florecimiento cultural de prosapia krausista.<sup>22</sup> Pero además de una Edad de Plata literaria y artística España tuvo durante esos años una «edad de plata» científica

<sup>19</sup> OTERO-URTAZA, E. «La renovación pedagógica en la España del siglo xix. Períodos, influencias, esperanzas y resistencias», en *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação pedagógica*, Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul, 2005, p. 93.

<sup>20</sup> OTERO-URTAZA, E. «Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889», *Revista de Educación*, núm. extraordinario: *Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939) En el centenario de la JAE* (2007), p. 55-66.

<sup>21</sup> Véase MENGUANO RODRÍGUEZ, C., POZO ANDRÉS, M. M. «Appropriating the New: Progressive Education and its (re)constructions by Spanish schoolteachers», *Paedagogica Historica*, vol. 59, núm. 4 (2021), p. 571-590.

<sup>22</sup> Véase MAINER, J. C. *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, (4ª ed). Madrid: Cátedra, 1987.

(Severo Ochoa, entre otros) y especialmente para lo que estamos comentando, hubo una «edad de plata» de la educación. En un sentido amplio las tres son producto del trabajo intenso de la ILE y los discípulos de Giner, pero en el caso de la educación, supuso la aceptación y difusión de sus ideales entre el profesorado. Cuando se proclama la Segunda República en 1931, estos ideales irrumpieron con fuerza en las Escuelas Normales. Los maestros, que vieron como su sueldo y aprecio social mejoraban considerablemente, fueron muy receptivos a las iniciativas de los primeros gobiernos republicanos.

Se abordó, de manera inmediata, una drástica reforma de su formación mediante la creación de los *Cursillos de Selección Profesional* que sustituían a las oposiciones mediante un proceso que intentó compaginar la formación cultural y pedagógica con un intensivo aprendizaje práctico para poder atender a las más 27.000 escuelas que necesitaban crearse con urgencia para los niños que no estaban escolarizados. Estos cursillos se confiaron a las Escuelas Normales, pero permitiendo la colaboración de otras entidades, especialmente de las universidades, que por primera vez participarían en la formación de los maestros.

No obstante, la auténtica reforma en la formación de los maestros vendría poco después con el decreto de 29 de septiembre de 1931. El «plan profesional», así conocido, dividía el currículum en dos períodos de formación pedagógica: teórico y práctico, habida cuenta que la formación cultural quedaba para el bachillerato que por primera vez tendrían que cursar obligatoriamente los aspirantes a realizar estudios en las Escuelas Normales. La formación teórica propuesta en este plan, trataba de dotar al maestro de conocimientos y técnicas con los que desarrollar capacidades profesionales que implicaban el desarrollo de una escuela activa. El preámbulo del decreto comenzaba diciendo que el primer deber de toda democracia es «resolver plenamente el problema de la instrucción pública» y colocaba al maestro como la auténtica alma y motor de la escuela. La reforma produjo un efecto muy saludable en las Escuelas Normales con la práctica de la coeducación, la rigurosa selección de los candidatos, el excursionismo y la práctica deportiva en una dimensión desconocida hasta entonces en su formación.<sup>23</sup>

El maestro fue definido como artífice de una nueva escuela que sería, «jardín y taller de convivencia de todas las clases sociales y todas las confesiones». Se asumía el ideal republicano de una escuela para todos (siguiendo el ejemplo

<sup>23</sup> OTERO-URTAZA, E. «La formazione dei maestri in Spagna», 2000, *op. cit.*, p. 143.

de la *Einheitsschule*). Los maestros empezaron a verse a sí mismos como un colectivo profesional muy respetado y útil a la modernización del país. Convirtieron la escuela en un espacio esencial para el aprendizaje de una ciudadanía democrática<sup>24</sup> y participaron con entusiasmo y generosidad en las Misiones Pedagógicas que llevaban el espíritu de la República hasta las aldeas más incomunicadas.<sup>25</sup> No obstante, la aplicación del plan profesional produjo fuertes polémicas. En primer lugar, la distancia que tenía en sus planteamientos pedagógicos con los anteriores era tan grande que creaba agravios comparativos dentro del cuerpo de maestros. Cualquier maestro de los planes anteriores para ejercer en la escuela pública, mediante oposición, tenía que graduarse en el nuevo título. Luego, la práctica de la coeducación produjo un rechazo frontal en los sectores católicos conservadores, que veían no sólo desaparecer la enseñanza del catecismo en las escuelas sino que además creían que la convivencia entre chicos y chicas a esa edad era perniciosa. La imagen de un maestro «neutral» en lo religioso molestaba profundamente a los obispos y para algunos integristas los nuevos maestros eran peligrosos y perturbadores. Ciertamente, la improvisación con que se abordó la sustitución de la enseñanza de las congregaciones religiosas obligó a utilizar a los *cursillistas*, en los que primaba más la adhesión republicana que una preparación efectiva, no sólo cultural sino también psicológica para desempeñar la docencia en el mundo rural. Las actitudes abiertamente laicas y la falta de cierta elemental prudencia en muchos de ellos, chocaba en las aldeas y villas con un campesinado fervientemente católico que no aceptaba el espíritu civil, y a veces revolucionario, con el que llegaban: endurecían las divisiones políticas y los odios tribales.<sup>26</sup>

La oposición de la Iglesia Católica a estas corrientes educativas laicas aumentó por la prohibición gubernamental en 1933 de que las órdenes religiosas pudiesen dedicarse a la enseñanza. Esto llevó a que no solo el clero sino también significados sectores católicos se fuesen alejando hacia las posiciones conservadoras más extremistas y viesen el golpe militar de Franco

<sup>24</sup> POZO ANDRÉS, M. M. «Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: Un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela», *Historia de la Educación*, núm. 27 (2008), p. 105-135.

<sup>25</sup> OTERO-URTAZA, E. «The Educational Missions under the Second Republic in Spain (1931-1936): a framework for popular education», en BRASTER, S., SIMON, F., GROSVENOR, I. (eds). *A history of popular education: educating the people of the world*, London/New York: Routledge, 2013, p. 207-220.

<sup>26</sup> OTERO-URTAZA, E. *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid: CIDE, 1994, p. 274.

como una liberación. Lo que más asustaba a los sectores católicos, de todas las medidas que tomaron los gobiernos republicanos entre 1931 y 1933 para secularizar la sociedad, fue la instauración de una escuela laica que «recogía las principales corrientes de innovación pedagógica del momento, se resumía en escuela laica, unificada y coeducativa». Frente a ella «los católicos eran partidarios de una enseñanza confesional, elitista y segregacionista, a partir de la encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI.»<sup>27</sup>

No es posible una posición equidistante: los centros religiosos eran fundamentalistas y el clero contrario a la democracia. La Iglesia Católica estaba contemplando la ruina de su poder y un modo de vida que había sido consustancial con la idea de España durante siglos. La República por su parte estaba defendiendo un modelo de educación estatal y de servicio público que quería modernizar las estructuras políticas, formar en la libertad de pensamiento y hacer un país próspero para toda la población, pero el enfrentamiento con las órdenes religiosas aceleró la conspiración eclesiástica contra la democracia.

### 2.3. Del franquismo a la recuperación de la democracia

Se podría explicar la sublevación franquista simplemente por el odio que suscitaba entre sus filas la idea de España que había construido Francisco Giner y sus discípulos. Hay varios libros como *Los intelectuales y la tragedia española* de Enrique Suñer en 1937, *Perdida de la Universidad Española*, de Joaquín de Entrambasaguas en 1938, y el más conocido y de autoría coral: *Una poderosa fuerza secreta: la Institución Libre de Enseñanza*, publicado en 1940 que hacen responsables a los institucionistas de la introducción de ideas que ayudaron a descristianizar el país apoderándose del sistema educativo.<sup>28</sup> Sus afirmaciones reflejan todo el rencor que les producía el éxito de la ILE en los años posteriores a la creación de la Junta para Ampliación de Estudios en 1907, en la que lograron un gran influjo en las Escuelas Normales y el servicio de inspección educativa, ocupando importantes puestos en la estructura de

<sup>27</sup> MORENO SECO, M. «La política religiosa y la educación laica en la Segunda República», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 2 (2003), p. 96.

<sup>28</sup> OTERO CARVAJAL, L. E. «La destrucción de la ciencia en España. Las consecuencias del triunfo militar de la España franquista», *Historia y Comunicación Social*, núm. 6 (2001), p. 167. No ahorra calificativos el autor del artículo para definir el tono de estos libros, cuyos niveles de descalificación “se deslizaron por los escabrosos territorios de la ofensa personal, la injuria y la falsedad”.

la administración. El problema había sido, no ya que los maestros no fuesen dóciles a las enseñanzas de la Iglesia Católica, sino que la ILE había hecho suyos a *los profesores de los maestros de los niños*. En realidad, los conservadores que se unieron al golpe militar de 1936 lo que no soportaban, era que los disidentes del catolicismo hubieran llegado tan lejos en su influencia, y que muchos maestros asumieran el pensamiento educativo de la ILE. Los franquistas se propusieron crear un modelo de maestro, depositario y sembrador del ideal cristiano, representante de un pueblo «que se había decidido a aplastar el materialismo ruso, ateo y salvaje.»<sup>29</sup>

Al contrario que Mussolini, y quizá Salazar en Portugal, que mantuvieron una férrea vigilancia sobre el sistema educativo primario, Franco dejó el control de la educación primaria en manos del clero católico cuya pedagogía tradicionalista tenía unas claves doctrinales que no estaba dispuesta a subordinar a ninguna teoría emergente.<sup>30</sup> La Iglesia Católica había mantenido una gran hostilidad contra el pensamiento secularizador de la República y fue un elemento decisivo de la victoria franquista en la retaguardia. Tras la Guerra Civil, no hubo un colectivo que fuese depurado tan drásticamente como el de los maestros primarios.<sup>31</sup> Al régimen totalitario de Franco, no suele denominársele como fascista, sino como «nacional-católico». El clero y las asociaciones católicas más conservadoras fueron los grandes protagonistas de las ideas educativas que se desarrollaron en el franquismo, de la preparación de los maestros y del control de las escuelas. Sin duda, hay matices que deben ser señalados: había un clero tradicional que había luchado de una forma arcaica contra el influjo de la ILE. Pero frente a ese clero apareció otro de formas más complejas que quería ganar la batalla a la laicidad y al librepensamiento. El Opus Dei fue tomando posiciones no solo en el entorno de Franco, sino en la universidad y en los altos organismos del Estado. Así, frente a quienes habían sido los grandes adversarios de la ILE antes de la Guerra Civil –la Asociación Católica de Propagandistas, fundada en 1908– el Opus Dei se alzó como constructor de una nueva religiosidad neointegrista, adaptada

<sup>29</sup> SEVILLANO, F. «Guerra y nación: imágenes del enemigo y movilización patriótica en la guerra civil española», *El Argonauta Español*, núm. 12 (2015). <https://journals.openedition.org/argonauta/2140>.

<sup>30</sup> ZAGO, G., CANALES, A. F. «Gentile in Spain: an historiographical mirage», *History of Education and Children Literature*, vol. 16, núm. 1 (2021), p. 204-206.

<sup>31</sup> RAMOS ZAMORA, S. «Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España», *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, núm. 1 (2006), p. 169-182.

al capitalismo global.<sup>32</sup> Víctor García Hoz, su pedagogo más reconocido, marcó el rumbo de la formación de las nuevas generaciones de inspectores de educación y formadores de maestros tras la restauración de los estudios pedagógicos universitarios en 1944 y liderar el proceso de su discurso frente a otras opciones dentro del régimen franquista.<sup>33</sup>

García Hoz ideó un sistema que denominó «educación personalizada» y una nueva disciplina pedagógica: la «pedagogía diferencial». Su tesis básica es que la educación depende de «una aceptación mutua entre el educador y el educando», donde lo más importante es «educar en función de la persona», que es un «*quién* distinto.»<sup>34</sup> En resumen, todos somos desiguales, y debemos ser educados de una manera singular. Aunque en algunos aspectos, pudiese recordar a la pedagogía de Giner, lo que se buscaba realmente era discriminar la educación de los escolares y jóvenes, según su sexo, capacidad intelectual, e implícitamente por la posibilidad de captación o no al fervor de su congregación religiosa. Las referencias de la pedagogía franquista, a partir de 1953, fueron cambiando poco a poco hacia las corrientes conductistas norteamericanas. En ese contexto, los nuevos pedagogos del franquismo buscaban una base intelectual «científica» contraria a las posiciones progresistas y laicas anteriores a la Guerra Civil, aunque recurriendo a elementos que la modernizaban.<sup>35</sup> Y en consecuencia se pasó de un modelo de *maestro-apóstol* a otro de *maestro-especialista*.<sup>36</sup>

En realidad García Hoz establecía un ideal educativo que obviaba cualquier contenido ideológico pero condicionado a una religiosidad que no podía ser cuestionada. Así, los «opusdeístas», en ausencia de la democracia, pudieron realizar el cambio de pasar de un modelo escolar del siglo XIX a la ley de 1970, cuya orientación superaba «el viejo modelo del nacionalcatolicismo» y «vislumbraba una apertura de sus estructuras internas impregnado por un

<sup>32</sup> STEINLEEN, C. «La ética neointegrista del Opus Dei», *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. 11, núm. 2 (2011), p.143-155.

<sup>33</sup> CANALES SERRANO, A. F., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Y. «Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo», *Revista de Educación*, núm. 89 (2020), p. 113.

<sup>34</sup> PÉREZ GUERRERO, J., AHEDO RUIZ, J. «La educación personalizada según García Hoz», *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 2 (2020), p. 155.

<sup>35</sup> POZO ANDRÉS, M. M., BRASTER, S. «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936–1976)», *Paedagogica Historica*, vol. 42, núm. 1-2 (2006), p. 109-126.

<sup>36</sup> GONZÁLEZ DELGADO, M.; GROVES, T. «Influencias extranjeras en la formación del profesorado en el franquismo», en MARTÍN-SÁNCHEZ, M.; GROVES, T. *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la Teoría y la Historia de la Educación*, Salamanca: FahrenHause, 2017, pp. 51-64.

discurso político que viraba entre la ruptura y la alianza, y avecinaba la llegada de la transición a la democracia parlamentaria en España».<sup>37</sup> No obstante, su influencia real en los maestros públicos fue pequeña. La propia expansión de la ley empezó a levantar movimientos contrarios a la pedagogía franquista con la difusión de las ideas de Paulo Freire, Ivan Illich, Neill, Lobrot, Goodman o Milani, autores muy leídos por los estudiantes durante esos años, pero que en ningún caso eran explicados, ni citados por sus profesores. Mientras, en la alta administración educativa, los tecnócratas trataban de gestionar los cambios que liquidaron un modelo de enseñanza decrepito, los jóvenes maestros se incorporaban ya en un tiempo en que el recuerdo de la Guerra Civil se diluía: buscaban otros anclajes ideológicos fuera de la estrechez de la dictadura. Además, en 1971 se levantó la prohibición de que los sexos se formasen de forma separada y por primera vez, desde la Segunda República, chicos y chicas que aspiraban a ser maestros, podían convivir en unas mismas aulas. No se hizo sin ciertas resistencias del clero y los grupos más fieles al dictador, pero el país estaba cambiando de una manera rapidísima, después de 1968, con las protestas estudiantiles, la irrupción de la música pop y una mayor conciencia política, que constituyeron el capítulo español de lo que Balestrini y Moroni denominaron «la horda de oro».<sup>38</sup>

Las escuelas de magisterio se incorporaron a las universidades por un decreto en 1972, pero sólo afectó a su dependencia administrativa. El profesorado se traspasó en su integridad lo que ya produjo un primer problema: la inmensa mayoría no tenía condiciones ni hábitos de trabajo de profesores de educación superior. Muchos rectores pensaban que aquello era una acción delirante y provisional. Creían que regresaría un tiempo en que algún político sensato borraría la formación de maestros del ámbito universitario. Durante los diez años siguientes, más que integradas, las escuelas de formación de profesores estuvieron yuxtapuestas a las estructuras universitarias. La universidad miraba al profesorado que formaba a los maestros con mucha displicencia. Hasta

<sup>37</sup> DELGADO-GRANADOS, P. «La Ley General de Educación en la memoria: del reconocimiento a la negación», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 14 (2021), p. 305.

<sup>38</sup> BALESTRINI, N., MORONI, P. *La Horda de Oro 1968-1977. La gran ola revolucionaria y creativa, política y existencial*, Madrid: Traficantes de sueños, 2006. El libro hace un análisis de la situación política y cultural de Italia entre 1960 y 1977 que puede ser trasladada a España que, aunque estaba sumida en una dictadura, tenía también un movimiento subversivo contra un orden capitalista autoritario. La lucha en la calle creó movimientos juveniles y artísticos que hospedaron los cambios sociales que se manifestaron en los últimos años del franquismo y el comienzo de la transición democrática, dentro de un ambiente de rebeldía mundial que aunque tuvo éxitos, en general parciales y efímeros, incidieron según afirmaba Sergio Bianchi «de manera irreversible sobre la generalidad de los códigos de las relaciones sociales» p. 241.

1983, hay un penoso período de carencia que se refleja en todos los planos de la vida de estos centros. Las universidades no sentían la formación de maestros como cosa suya: los profesores que formaban maestros no participaban en la vida académica institucionalizada ni tenían presencia en los órganos de gobierno. La resistencia del aparato franquista docente era todavía muy fuerte y el profesorado joven estaba en situación precaria, muy mal pagado. Este último, con pocas perspectivas profesionales, buscaba un marco pedagógico con el que distanciarse de las concepciones franquistas, en cuyos libros de texto prevalecía una orientación tradicional, patriótica y católica.<sup>39</sup>

Con el plan «experimental» de 1971, la formación del maestro, convertida ahora en una diplomatura universitaria que se cursaba en tres años, dejó de ser un título de carácter unitario.<sup>40</sup> La formación de maestros «especialistas» dejaba fuera de juego a un maestro generalista centrado en los aprendizajes instrumentales, que pronto se echaría en falta, al mismo tiempo que obligaba a elevar el contenido cultural del currículum de los nuevos especialistas. El plan, conforme a la pedagogía oficial del tardofranquismo, ofrecía una visión puramente «técnica» de la enseñanza. Se ponía un especial énfasis en la eficacia de los medios empleados, midiéndose el éxito en términos cuantificables: se trataba de que los alumnos conociesen las formas y métodos más eficientes que llevaban a alcanzar los objetivos propuestos, sin cuestionar los valores y los contextos de aprendizaje; las prácticas sólo se entendían como un adiestramiento en competencias que incidían en la conducta. «El significado de ser profesor, desde esta perspectiva significa identificar el conocimiento correcto, descomponerlo en unidades manejables y transmitirlo a los estudiantes de forma eficaz.»<sup>41</sup> El plan, que nació como «experimental», duró más de veinte años durante los cuales los cambios políticos, el fallecimiento del General Franco y la recuperación democrática, cambiaron completamente el escenario político.

<sup>39</sup> RUÍZ BERRIO, J.; RAMOS, S.; RABAZAS, T. «The Reception of New Education in Spain by means of Manuals on the History of Education for Teacher Training Colleges (1898-1976)», *Paedagogica Historica*, vol. 42, núm. 1-2 (2006), p. 127-141.

<sup>40</sup> OTERO-URTAZA, «La formazione dei maestri in Spagna, 2000, *op. cit.*, p.147.

<sup>41</sup> ANGUITA MARTÍNEZ, R. Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 30 (1997), p. 107.

### 3. UN PROBLEMA NO RESUELTO

Tras la muerte de Franco, el debate para llegar a un acuerdo sobre el modelo educativo que debía prevalecer en el texto constitucional fue tortuoso. La discusión fue más ideológica que pedagógica: la derecha estuvo muy interesada en proteger los intereses de la Iglesia Católica, mientras la izquierda mostró un desconocimiento abrumador del significado de la escuela para todos y de la espléndida herencia educativa española que había sido devastada por el franquismo. Finalmente, después de ardientes debates, el artículo 27.3 de la Constitución estableció una norma que sería la espina clavada que sigue haciendo imposible un acuerdo: «Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones». Este mandato, en la práctica, impide una escuela común, interclasista y laica, privilegiando a la Iglesia Católica. La aplicación de esta medida fue realizada por el ministro Otero Novas, que atacó la idea de la «escuela única» como «totalitaria» y llegó a afirmar que la posición liberal era la posición cristiana, defendida por los obispos.<sup>42</sup> Lo que en definitiva dejaba a la educación como una cuestión de mercado, que era lo que los políticos conservadores entendían como posición «liberal»: cada cual es libre para elegir los valores morales y religiosos de sus hijos, y por tanto los padres podrán escoger el colegio que esté de acuerdo con sus convicciones. Así, a la escuela para todos que proporciona la «igualdad de oportunidades» como creación propia del liberalismo clásico se la consideraba como una idea «totalitaria». Mientras la institución que había considerado el liberalismo como grave pecado, la Iglesia Católica, defiende ahora una escuela en régimen de mercado.

El resultado de esta decisión ha sido esa sucesión de leyes de educación, – cada vez que hay elecciones – que indican la enorme divergencia que hay entre la derecha y la izquierda para poder construir un sistema educativo pactado. En los primeros años de la democracia, tras la muerte de Franco, surgieron un conjunto de movimientos de renovación pedagógica que querían modernizar la educación, ser la vanguardia de una nueva educación democrática, muy activos para recuperar unas señas de identidad progresistas pero fueron ineficaces ante la estrategia que desarrollaron los obispos. La Iglesia Católica estaba ya muy prevenida para los cambios y maniobró para retener sus

<sup>42</sup> OTERO NOVAS, J. M. «La resistencia contra la libertad de enseñanza», en *Educación. Una incógnita en el cambio actual*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, p. 17-34.

privilegios. No solo logró el ya mencionado artículo 27.3 sino que se la mencionase explícitamente en el artículo 16.3. Además, casi de inmediato a la promulgación de la Constitución se firmó un acuerdo entre el gobierno español y el Vaticano el 3 de enero de 1979 que exige que «la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana», siendo en todos ellos obligatoria la oferta de una materia de religión católica confesional y, por supuesto, en todos los grados de formación de maestros.

Hoy, la enseñanza confesional católica en las Facultades de Educación sigue siendo de oferta obligatoria. Es una materia optativa muy elegida, más porque conduce a un puesto de trabajo seguro que por un interés espiritual. Los estudiantes saben que en todas las escuelas hacen falta profesores de doctrina católica. Según Cruz Orozco los religiosos descendieron en España un 25% entre 2007 y 2019 y, por tanto, es una forma de entrar en el sistema sin someterse a un proceso selectivo (el 73% de los jóvenes manifestaba en 2008 que no iba nunca a misa)<sup>43</sup>. La influencia eclesiástica en las Facultades de Educación públicas es actualmente muy débil. No obstante, el interés por seguir presente en los planos de estudios es muy persistente: es una posición de poder.

La Iglesia Católica vivió un momento de gran inquietud cuando se formó el primer gobierno socialista en 1982, tras la muerte de Franco. El clero estaba acostumbrado a que los distintos gobiernos anteriores no les pusiesen trabas a sus deseos: las autoridades se limitaban a firmar los decretos, ya redactados que les presentaban los emisarios de los obispos. José María Maravall, ministro de Educación de Felipe González, recordaba la impresión que le produjo el ambiente clerical que envolvía al Ministerio de Educación:

«Cuando yo llegué a la sede del Ministerio, lo primero que me encontré, por ejemplo, fue a representantes de la Conferencia Episcopal que se escondían detrás de las cortinas ¡Aunque parezca mentira, así era!»,<sup>44</sup>

En realidad, el paso de una cultura totalitaria a los esquemas democráticos del Estado de Derecho no se hizo de una manera plena en los años subsiguientes a los primeros gobiernos democráticos. El pacto

<sup>43</sup> CRUZ OROZCO, J. I. «Frente a la desamortización silenciosa. Estrategias de la enseñanza católica española», *Educación XXI*, vol. 24, núm. 2 (2021), p. 403.

<sup>44</sup> IGLESIAS, M. A. *La memoria recuperada. Lo que nunca han contado Felipe González y los dirigentes socialistas*, Madrid: Aguilar, 2003, p. 44-45.

constitucional no supuso una condena clara del franquismo y ello creó conflictos y malentendidos que siguen arrastrándose y que en parte explican el auge que ha tenido últimamente la ultraderecha. En España no hay un relato claro de rechazo al franquismo en el sistema educativo. La izquierda política ha sido incapaz de construirlo, y si bien la derecha sigue lastrada por su incapacidad para condenarlo, ha encontrado en el neoliberalismo un anclaje con el que restablecer una escena que justifica la segregación en las aulas. Los conservadores han elaborado un discurso en el que consideran que la «libre elección de centro» es un movimiento internacional que presentan como inexorable; que garantiza el «pluralismo intercentros» pero que a su vez rechaza el «pluralismo intracentros» o acaso admitiéndolo únicamente en las escuelas públicas, que atendería «a las clases bajas, inmigrantes, alumnos con necesidades educativas especiales, problemáticos o de bajo rendimiento académico y, en definitiva, a quienes sean rechazados por el sector privado o no hallen acomodo en el mismo, o bien aquellas zonas, como las rurales, que no son rentables para la iniciativa privada».<sup>45</sup>

¿Repercute este debate en las Facultades de Educación? Actualmente la formación de los maestros en España sigue con bastante aplicación pautas constructivistas y se explican las teorías críticas, visibles en la bibliografía de los programas de estudio, pero se aprenden con procedimientos tradicionales. Luego, hay una ausencia grande de formación humanística, de desarrollo de las capacidades de pensamiento y las habilidades que proporciona una buena educación ciudadana: hay una escasa formación práctica en la democracia, visible en su falta de interés en participar en las instituciones académicas, que con frecuencia quedan sin la representación estudiantil. ¿A qué es debida esta falta de interés de los estudiantes por participar en las decisiones académicas que les afectan? Posiblemente a que a una parte importante del profesorado que los forma carece de vocación educadora. Actúan como funcionarios eficientes, atentos a sus obligaciones y a su carrera académica, pero sin ideales educativos. Mientras, en las universidades privadas, en gran parte en manos de organizaciones de la Iglesia Católica, se fomenta un pensamiento neoliberal y doctrinario cuya meta es la privatización completa del sistema educativo. En 2004 tuve ocasión de asistir a un seminario sobre Familia, Educación y Sociedad Civil al que acudieron varios educadores muy conservadores. Uno de ellos exclamó en un debate: «¡No queremos que el gobierno meta en

<sup>45</sup> VIÑAO, A. «El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras», *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 31 (2012), p. 102.

nuestros colegios a la basura social!». No es una cuestión baladí, en realidad así piensa una parte importante de la derecha española y sus asociaciones afines de padres. Ellos quieren que el gobierno subvencione a sus colegios, pero no quieren pobres, ni inmigrantes, ni niños problemáticos o familias insumisas. La situación actual es tan escandalosa que ESADE, cuyas señas de identidad no son precisamente socialdemócratas, ha llamado la atención sobre el problema de la segregación escolar, una de las más altas de Europa.<sup>46</sup>

Con el neoliberalismo, la educación deja de ser un bien público para convertirse en un bien de consumo.<sup>47</sup> Se apropian del compromiso que tenía el liberalismo con las virtudes de la educación y la convierte en una fuente de ingresos para el capitalismo parasitario.<sup>48</sup> El conocimiento no es ya una certeza racional que se construye por complejas redes de pensadores, sino un mercado que debe ser reordenado para que salga más barato y rentable.<sup>49</sup> En España esto se traduce en que las universidades pueden comprarse y venderse cuando están fundadas con «ánimo de lucro», sin respeto a la investigación, a la libertad de pensamiento, a las expectativas de los estudiantes o los grupos de interés. Existen casos de escuelas, en las que de repente las familias se encontraron de un día para otro que cambiaba de dueño y el proyecto educativo quedaba en manos de grupos religiosos intransigentes. Hay una contradicción muy fuerte entre el valor de la profesionalidad académica y los intereses del mercado ideológico. Como indica Olssen,<sup>50</sup> es necesario reafirmar la profesionalidad, pero no solo por la necesidad de unos valores globales en la educación que permitan convivir con las incertidumbres, sino también por la preservación de esos valores que merecen ser transferidos, decantados por la sedimentación de la experiencia y la memoria.

El neoliberalismo, señala Viñao, es un pensamiento profundamente conservador que defiende, por una parte, unas medidas encaminadas al

<sup>46</sup> FERRER, A., GORTAZAR, L. «Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro», ESADE: Center of Economic Policy/Save the Children, 2021, p. 3-7. Recuperado en: <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/>.

<sup>47</sup> MAYO, P. «Politics of education», *Xjenza Online: Science Journal of the Malta Chamber of Scientists*, núm. 9 (2021), p. 117-118. Recuperado en: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/89980>.

<sup>48</sup> Véase WAYNE, M. «Neoliberalism and the End of Education», en ABRAHAM-HAMANOIEL, A. et al. (eds.). *Liberalism in neoliberal Times. Dimensions, Contradictions, Limits*, London: Goldsmiths Press, 2017.

<sup>49</sup> WARD, STEVEN C. *Neoliberalism and de Global Restructuring of Knowledge and Education*, New York/Oxford: Routledge, 2012, p. 101-128.

<sup>50</sup> Véase OLSEN, M. *Liberalism, Neoliberalism, Social Democracy. Thin Communitarian Perspectives on Political Philosophy and Education*, New York & London: Routledge, 2010.

debilitamiento social del derecho a la educación: «desregulación, supresión o reducción del sector público, libre elección del centro docente, privatización, competencia de los centros docentes en un mercado educativo, externalización, mercantilización, subjetivación de responsabilidades, consideración de las familias y alumnos como clientes, etc.» Por otra, establece un discurso y estrategias netamente conservadoras: «regulación detallista de un currículum basado sobre todo en el aprendizaje de unos contenidos determinados, control, orden, estandarización, rendición de cuentas y control de resultados, predominio y formas de pensar tradicionales, jerarquización, burocratización, reforzamiento de las estructuras y modos autoritarios del gobierno y gestión, así como de la índole selectiva de los sistemas educativos.»<sup>51</sup> Se trata de favorecer a la enseñanza privada, y a las empresas asociadas a ella, pero en el caso de España mantiene un atributo peculiar: asegurar la oferta de enseñanza de carácter confesional católico. No es simplemente preservar sus escuelas sino que no sea posible establecer en las demás otras formas de pensar, con capacidad y fuerza para generalizarse. El nacionalismo español, autoritario y conservador, concluye Viñao, «ha encontrado en el discurso neoliberal, en alianza espuria, un aliado que le permite pasar de una situación de monopolio ideológico a otra de oligopolio hegemónico.»<sup>52</sup> Lo que garantiza a la Iglesia Católica un papel preponderante en el sistema educativo: participan de manera privilegiada en el mercado.

¿Se han impregnado los nuevos maestros españoles, o de los jóvenes que aspiran a serlo, de la mentalidad neoliberal? No hay indicios claros de que tal fenómeno esté ocurriendo en las universidades públicas, pero sí es muy visible en la política escolar: los conservadores están privatizando el sistema en las comunidades autónomas en las que gobiernan desde hace varias legislaturas. Desde los planes de 2007, que suprimieron otra vez los títulos de «maestro especialista», la formación es «profesional», dándole un valor mayor a la formación práctica, entendida como pericia para la enseñanza, lo cual no garantiza, en sí mismo, un modelo de profesor perspicaz y sensato. Hay además en España un grave problema para construir un relato histórico común, no ya por la tendencia centrífuga de algunas comunidades autónomas, sino porque el relato del pasado sigue dividiendo a muchos españoles.

<sup>51</sup> VIÑAO, A. «El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España», en COLLET, J., TORT, A. (coord.). *La gobernanza escolar democrática*, Madrid: Morata, 2016, p. 41-42.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 62.

En 1990, España estaba lejos de pensar en los fenómenos de la inmigración y los problemas que provocaba el multiculturalismo, pero ahora es fácil encontrarse en cualquier colegio público niños de familias inmigrantes, con religiones y culturas diversas, y no hay programas específicos en la formación inicial del profesorado para atenderlos. No hay planes de formación para maestros que pudieran trabajar con minorías postergadas como el pueblo gitano que sigue viviendo en una gran marginación, aunque sí para casos extremos, como la identidad transgénero, que son poco frecuentes en la escuela. ¿Podría entenderse que la presencia de temas extremos y marginales en su formación es una moda que preserva el corazón de una ideología neoliberal?

En las Facultades donde se forman los maestros estos debates han empezado a ser habituales pero fuera de ellas, en los colegios católicos y los movimientos de ultraderecha, estas cuestiones son rechazadas radicalmente. Hasta el punto de que en algunas comunidades se ha querido establecer una norma legal -el «PIN parental»- que permitiría a los padres rechazar llevar a sus hijos a determinadas actividades escolares que estén en contra de sus convicciones morales o religiosas. No obstante, los estudios recientes apuntan a que los jóvenes que se forman para ser maestros tienen valores axiológicos centrados en «un modelo educativo democrático, inclusivo y asentado en la justicia social.»<sup>53</sup> En realidad el neoliberalismo ha entrado poco en las Facultades de Educación públicas, aunque hay una gran presión conservadora para deslegitimar una educación para todos, con un tronco común sin segregaciones tempranas.

Finalmente cabe preguntarse si la situación española tiene rasgos comunes a lo que está ocurriendo en otros países. Las luchas por el control del sistema educativo tienen una larga historia transnacional, pero no siempre sabemos que pasa en la mente de los profesores cuando se producen esos cambios: si los aceptan superficialmente o disimulan esperando tiempos mejores. En el franquismo, los maestros disidentes tenían que ocultar sus pensamientos para no perder su puesto de trabajo, pero ahora las opiniones son diáfanas. No son pocos los maestros que rechazan la inclusión y la idea de integrar en las aulas a todos los niños, y hay formas de segregación encubiertas en escuelas públicas que la propia administración transige.

<sup>53</sup> SONLLEVA VELASCO, M., SANZ SIMÓN, C., MARTÍNEZ SCOTT, S., «Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada», *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 1, núm. 3 (2020), p. 267.

Los jóvenes que quieren ser maestros están, idealmente, en contra de la segregación escolar y una escolaridad mercantil. De forma racional aceptan que las escuelas son lugares que deben acoger a todos los niños y niñas, pero las Facultades de Educación no los están preparando para encontrarse con situaciones que exigen no solo una formación cívica e incluso moral para desarrollarse como educadores, sino de habilidades prácticas que les permitan resolver los problemas del día a día en escuelas cada vez más multiculturales, y a la vez responder con contundencia al discurso segregador del neoliberalismo. No hay todavía en España un discurso teórico bien construido que pueda responder a estos retos.



TEMA MONOGRÀFIC

---

# Artificial intelligence: a new grammar or the end of knowledge? Lessons for historians of education<sup>1</sup>

## *Intel·ligència Artificial: una nova gramàtica o la fi del coneixement? Lliçons per als historiadors de l'educació*

Sjaak Braster

braster@essb.eur.nl

*Erasmus University Rotterdam (Netherlands)*

Data de recepció de l'original: 25/10/2024

Data d'acceptació: 03/12/2024

### RESUM

En aquest article, connectem la intel·ligència artificial (IA) amb la història de l'educació responent quatre preguntes clau: (a) Què ens pot ensenyar la història de l'educació sobre el futur de la IA a l'educació? (b) Com està afectant la IA el nostre coneixement sobre les històries educatives? (c) Com es pot utilitzar la IA en l'ensenyament?

<sup>1</sup> Article developed in the framework of «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» funded by: PID2020-113677GB-I00 / MICIU / AEI / 10.13039/501100011033 and the Programa de Foment de la Recerca i la Innovació de la Universitat de les Illes Balears 2024-2026 through GEDHE/IRIE.

ment de la història de l'educació? (d) Com pot servir la IA com a eina de recerca dins de la història de l'educació com a disciplina acadèmica?

Concloem el següent: (a) Si els professors no adapten les maneres en què avaluen els estudiants, la IA no canviarà la gramàtica escolar existent. L'aprenentatge personalitzat és una possibilitat, però només si primer es produeixen canvis sistèmics. (b) La IA pot ser una eina valuosa per adquirir coneixements sobre la història de l'educació, però és essencial equilibrar-ne el raonament inductiu amb un enfocament hipotetico-deductiu, implicar els estudiants en l'anàlisi crítica i continuar buscant fonts primàries. (c) Els creadors d'imatges basats en IA es poden utilitzar als tallers d'història de l'educació per millorar la comprensió tant de la IA com del passat educatiu generat a través d'imatges. (d) Els creadors d'imatges es poden utilitzar per a la denotació i connotació, o per visualitzar memòries individuals de l'escola, o construir de manera col·laborativa realitats històriques de l'escola, fomentant un «passat viu».

PARAULES CLAU: Intel·ligència Artificial Generativa; Història de l'Educació; Gramàtica de l'escolarització; creadors d'imatges d'IA; Formació del professorat.

## ABSTRACT

This article links artificial intelligence (AI) with the history of education by answering four key questions: (a) What can the history of education teach us about the future of AI in education? (b) How is AI affecting our knowledge about educational histories? (c) How can AI be used in teaching history of education? (d) How can AI be used as a research tool within the academic discipline of history of education?

Our findings reveal the following: (a) AI will not alter the existing «grammar of schooling» if teachers fail to adapt how they students are assessed. Systemic changes are required first for personalized learning to become a possibility; (b) AI can be a valuable tool for acquiring knowledge about the history of education, although it is essential to balance its inductive reasoning with a hypothetical-deductive approach, engage students in critical analysis and continue to seek out primary sources; (c) AI-powered image creators can be used in history of education workshops to enhance the understanding of both AI and educational history as generated through images; (d) Image creators can be used for denotation and connotation, as well as to visualize individual school memories or collaboratively construct historical school realities, thus fostering a «living past».

KEYWORDS: Generative Artificial Intelligence; History of Education; Grammar of Schooling; AI Image Creators; Teacher Training

## RESUMEN

En este artículo conectamos la Inteligencia Artificial (IA) con la historia de la educación respondiendo a cuatro preguntas clave: (a) ¿Qué puede enseñarnos la historia de la educación sobre el futuro de la IA en la educación? (b) ¿Cómo está afectando la IA a nuestros conocimientos sobre la historia de la educación? (c) ¿Cómo puede utilizarse la IA en la enseñanza de la historia de la educación? (d) ¿Cómo puede servir la IA como herramienta de investigación dentro de la historia de la educación como disciplina académica?

Concluimos lo siguiente (a) Si los profesores no adaptan su forma de evaluar a los alumnos, la IA no cambiará la gramática actual de la escolarización. El aprendizaje personalizado es una posibilidad, pero sólo si antes se producen cambios sistémicos. (b) La IA puede ser una herramienta valiosa para adquirir conocimientos sobre la historia de la educación, pero es esencial equilibrar su razonamiento inductivo con un enfoque hipotético-deductivo, implicar a los estudiantes en el análisis crítico y seguir buscando fuentes primarias. (c) Los creadores de imágenes con IA pueden utilizarse en talleres de historia de la educación para mejorar la comprensión tanto de la IA como del pasado educativo generado a través de imágenes. (d) Los creadores de imágenes pueden utilizarse para la denotación y la connotación, o para visualizar recuerdos escolares individuales, o construir de forma colaborativa realidades escolares históricas, fomentando un «pasado vivo».

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia Artificial Generativa; Historia de la Educación; Gramática de la Escolarización; Creadores de imágenes AI; Formación del Profesorado.

## 1. LINKING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE HISTORY OF EDUCATION

Ever since generative artificial intelligence (AI) entered the realm of education, we have been inundated with facts and fiction, opinions and observations. Amidst this upheaval, one figure has taken centre stage: the teacher. As students now have access to AI tools capable of simulating thought and even basic reasoning, the role and relevance of human instructors (i.e. teachers) have come under scrutiny. At a time when the future of education seems uncertain, taking a step back to examine the past is worthwhile. This article links AI with the history of education and examines its role both as an academic field and a subject at teacher training colleges and faculties of

education and pedagogy. To my knowledge, historians of education have not yet engaged with this topic. In this sense, the time has come to fill this gap by answering four key questions:

- a) What can the history of education teach us about the future of AI in education?
- b) How is AI affecting our knowledge about educational histories?
- c) How can AI be used in teaching history of education?
- d) How can AI be used as a research tool within the academic discipline of history of education?

We will particularly focus on AI-powered image creators to understand how generative AI functions, as well as its potential applications. Generative AI is versatile and capable of performing tasks such as brainstorming, writing, summarizing, programming, planning, advising, analysing data, generating images and retrieving information from the internet. However, it is image generation that holds special relevance for teaching history of education, since visual material has always played a crucial role in education, heavily influenced by figures like Pestalozzi. Moreover, history of education teaching has traditionally relied on visual representations to immerse students in historical education contexts. These include oil paintings<sup>2</sup>, photographs<sup>3</sup> and engravings<sup>4</sup>, which serve as invaluable resources for illustrating educational practices and settings across different eras.

## 2. ARTIFICIAL INTELLIGENCE: THE END OF THE «GRAMMAR OF SCHOOLING»?

*What can the history of education teach us about the future of AI in education?* Historians of education have repeatedly pointed out that new technologies tend to have a limited impact on the way educational practices are organized

<sup>2</sup> DEKKER, J. *Children's Emotions in Europe, 1500 – 1900: A Visual History*, London: Bloomsbury, 2024.

<sup>3</sup> GROSVENOR, I., LAWN, M. & ROUSMANIERE, K. (eds.). *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, New York: Peter Lang, 1999; BRASTER, S., GROSVENOR, I. & POZO ANDRÉS, M. M. DEL (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels: Peter Lang, 2011.

<sup>4</sup> POZO ANDRÉS, M.M. DEL & BRASTER, S. «Exploring new ways of studying school memories. The engraving as a blind spot of the history of education», in YANES-CABRERA, C., MEDA, J. & VÍÑAS, A. (eds.). *School Memories. New trends in the History of Education*, Cham: Springer, 2017, pp. 11-27.

by teachers and school authorities.<sup>5</sup> When technologies such as radio, television, computers and tablets were introduced into classrooms, they were heralded as educational game-changers. Nonetheless, traditional approaches to how things were done in education did not fundamentally change. In these instances, historians of education often refer to the «grammar of schooling», coined by Tyack and Tobin in 1994, and taken up by many other scholars working in the history of education field.<sup>6</sup>

The «grammar of schooling» is a description of *what* education is rather than an explanation of *why* education is the way it is.<sup>7</sup> The «grammar of schooling» encompasses familiar patterns such as age-based grading, subject division, scheduled class times, standardized assessments and teacher-centred instruction. These features resemble the way in which labour and production were organized in factories dating back to the industrial revolution and Taylorism or scientific management. Factories stood for standardization, mechanization, control, supervision, discipline and efficiency, and school organization followed suit. Thus, *industrialism* as the dominant societal discourse in the nineteenth century is one way to *explain* why schools follow a traditional grammar. This argument aligns with the correspondence principle put forward by the educational sociologists Bowles and Gintis in *Schooling in Capitalist America*, published in 1976: the hierarchical structure of schools mirrors the organization of capitalist workplaces. In schools, teachers act as authority figures akin to managers in the workplace. Grades and levels in

<sup>5</sup> CUBAN, L. *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press, 1986; Cuban, L. «Reforming again, again, and again». *Educational Researcher*, vol. 19, issue 1 (1990), pp. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X019001003>; CUBAN, L. (1993). «Computers meet classroom: Classroom wins». *Teachers College Record*, vol. 95, issue 2 (1993), pp. 185–210. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819309500202>; CUBAN, L. *Oversold & Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

<sup>6</sup> TYACK, D. & TOBIN, W. «The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?», *American Educational Research Journal*, vol. 31, issue 3 (1994), pp. 453–479; TYACK, D.- & CUBAN, L. *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press, 1995; DEPAEPE, M. «Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education», *Historical Studies in Education*, vol. 9, issue 2 (1997), pp. 208–233; DEPAEPE, M. *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880–1970*. Leuven: Leuven University Press, 2000; VIÑAO FRAGO, A. «Do Education Reforms Fail? A Historian’s Response». *Encounters on Education*, issue 2 (2001), pp. 27–47; DEPAEPE, M. & SMEYERS, P. (eds.). *Educational research: the educationalization of social problems*. Heidelberg: Springer, 2008; CUBAN, L. *Inside the Black Box of Classroom Practice: Change Without Reform in American Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2013.

<sup>7</sup> COURTNEY, S. J., MANN, B. «Thinking with ‘Lexical’ Features to Reconceptualize the ‘Grammar’ of Schooling: Shifting the Focus from School to Society». *Journal of Educational Change*, issue 22 (2021), pp. 401–421. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09400-4>.

education resemble wages in the workplace, incentivizing conformity and performance. Moreover, the tracking and sorting mechanisms in education reflect social stratification and economic inequality.

The twentieth century introduced other discourses, paradigms or rationales that influenced educational change. One important example would be the New Education or Progressive Education movement with its demands for child-centeredness, customization, individualization and personalization. More recent decades have seen neo-liberal discourse leaving a mark on education through a focus on competition, school autonomy, deregulation and decentralization, transparency about outcomes and the freedom of parents to select a school of their choice (for instance, one that scores highly in school tables). This neo-liberal discourse resulted in some slight modifications to the familiar grammar, with more importance attached to performance tests, published lists of high-scoring schools and even country rankings based on PISA scores.<sup>8</sup> In general, however, the image of education has remained unchanged, whether during the neo-liberal era of Margaret Thatcher and Ronald Reagan, or in the present day with the rise of populist parties and neo-conservative politicians. Thus far, there has been no major shift from the traditional one-size-fits-all grammar of schooling to a new approach characterized by child-centredness and personalized learning. The question we must ask ourselves today is whether generative artificial intelligence tools, like ChatGPT, will trigger an educational revolution and lead to a new «grammar of schooling».

When ChatGPT 3.5 was released on 30<sup>th</sup> November 2022, it certainly looked like the start of a revolution. After reaching one million users within its first five days, by the end of January 2023 it had 100 million active users, outpacing the growth of other major platforms such as Facebook, Instagram or TikTok, and making it the fastest-growing consumer software application in history.<sup>9</sup> It quickly gained popularity among students and, just as quickly, educational authorities and, particularly, exam boards condemned its use. The authorities wanted to ban ChatGPT from schools as students are expected to produce authentic and original work. They viewed work created with AI as

<sup>8</sup> Programme for International Student Assessment. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/pisa/>.

<sup>9</sup> SCHMIDT, P.G., MEIR, A.J. «Supplementary Material for the Article Using Generative AI for Literature Searches and Scholarly Writing: Is the Integrity of the Scientific Discourse in Jeopardy?», *Mathematics Research*, issue 9 (2023). DOI: [https://scholar.smu.edu/hum\\_sci\\_mathematics\\_research/9](https://scholar.smu.edu/hum_sci_mathematics_research/9).

cheating or a form of plagiarism since the program generates answers based on vast amounts of information, including copyrighted materials. Such reactions are entirely consistent with the traditional «grammar of schooling».

Of course, some voices within scholarly communities did not disregard AI. AI was now a reality and bound to impact the working lives of students, whether during their studies or afterwards. In this vein, it made little sense for educational institutions—whose very purpose is to prepare students for the future world of work—to remain silent and adopt the stance of artificial intelligence having no place at institutions founded on the human capacity for thinking and reasoning.

This stance was already somewhat unstable in 2024. Indeed, from the very beginning programs such as ChatGPT went far beyond simply browsing a digital encyclopaedia for answers—something students had already been doing with Wikipedia since 2001. Rather, one feature of the new AI programs is their ability to respond to questions they have not been specifically trained in, thus demonstrating «emergent capabilities».<sup>10</sup> This new development in AI history dates back to Alan Turing's seminal paper on machine intelligence, published in 1950.<sup>11</sup> After decades of incremental progress, AI made a huge leap in 2022. Thanks to neural network architecture, generative AI could now write poetry, provide legal or medical advice, develop strategies, organize events, write computer code and even teach.<sup>12</sup> In 2024, the update to ChatGPT 4, followed by ChatGPT 4o and the o1 preview—the latest model of the program's newest iteration—created an even more powerful tool. In this sense, educational institutions can no longer ignore AI and or its profound impact on society.

Certain scholars have taken the lead in exploring the interplay between AI and education. In *Artificial Intelligence for Learning*, Donald Clark expresses his enthusiasm and optimism about the transformative potential of AI in education. For Clark, AI will change how people learn, making the education sector more efficient and effective.<sup>13</sup> He positions AI as a

<sup>10</sup> The Alan Turing Institute (2024). *The Turing Lectures: What is Generative AI?* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fwaDtRbfioU&t=61s>.

<sup>11</sup> TURING, A.M. «Computing machinery and intelligence». *Mind*, vol. 54, issue 236 (1950), 433–460. DOI: <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>.

<sup>12</sup> KNIBERG, H. (2024, January). *Generative AI in a Nutshell. How to Survive and Thrive in the Age of AI*. DOI: <https://www.youtube.com/watch?v=2IK3DFHFRfw&t=476s>

<sup>13</sup> CLARK, D. *Artificial Intelligence for Learning: Using AI and Generative AI to Support Learner Development* (2nd ed.), London: Kogan Page, 2024.

groundbreaking learning technology, comparable to the printing press, radio, television and computers, all of which have driven significant societal and cultural changes throughout history.<sup>14</sup> AI may have an even deeper impact than these earlier technologies since it can do more than *print* text or *deliver* content—it can *create* text and *generate* content on its own. By leveraging vast amounts of digitally available text, AI can *synthesize* new material instead of merely copying existing works. Despite this transformative potential, AI will not render teachers irrelevant. On the contrary, teachers will continue to be an integral part in the learning process, particularly in guiding and contextualizing AI-driven tools. Their AI expertise and understanding will be essential to ensuring its effective and ethical integration into education.

From the outset, leading international organizations such as the UNESCO, the OECD, the World Bank and the World Economic Forum have acknowledged the challenges AI poses for education and society.<sup>15</sup> All these organizations have produced frameworks, reports and guidelines for the future. It is important to note that these key players in global education do not promote a new «grammar of schooling». Instead, they focus on establishing governance and regulatory frameworks to develop and enforce an ethical use of AI in education, and safeguarding data privacy. Furthermore, they aim to ensure that AI applications in education are accessible to all students by promoting inclusion and equity. They also advise aligning educational curricula with new requirements in the workplace, emphasizing so-called twenty-first-century skills such as critical thinking, problem-solving, creativity and collaboration. Finally, they seek to develop AI literacy by equipping both students and teachers with the necessary skills to understand and use AI effectively.

These recommendations do not appear to signal the end of the traditional «grammar of schooling», where teachers continue to play a central role in the hierarchical organization of educational processes. This perspective aligns with Yong Zhao's position on «world class learners». Zhao argues that future

<sup>14</sup> CLARK, D. *Learning Technology: A Complete Guide for Learning Professionals*, London: Kogan Page, 2023.

<sup>15</sup> MIAO, F., CUKUROVA, M. *AI Competency Framework for Teachers*, UNESCO, 2024; MIAO, F. & SHIOHIRA, K. *AI Competency Framework for Students*, UNESCO, 2024; OECD, *OECD Digital Education Outlook: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, Paris: OECD, 2023; MOLINA, E., COBO, C., PINEDA, J. & ROVNER, H. *AI Revolution in Education: What You Need to Know. Digital Innovations in Education*, Washington: World Bank, 2024; World Economic Forum. *The Presidio Recommendations on Responsible Generative AI*, Geneva: World Economic Forum, 2023.

classrooms must transcend traditional boundaries, becoming student-centred, culturally responsive and personalized. These classrooms should foster supportive and equitable environments where each student is empowered to take charge of their own learning, and explore multiple pathways to acquire skills and knowledge within a global learning ecosystem.<sup>16</sup> This vision represents nothing less than a paradigm shift, one which requires us to break down traditional borders and discard antiquated mindsets.

In a recent article about artificial intelligence and education, Yong Zhao insists that AI needs a new «grammar of schooling».<sup>17</sup> He claims that even recent books advocating for new teaching skills in response to challenges from AI still adhere to the core principle of traditional schooling: one-size-fits-all.<sup>18</sup> Indeed, it is a type of education that focuses on producing average workers rather than fostering strong citizens, just as it did during the industrial revolution. In order to attain this goal, a new type of personalized education is required where children spend time developing their unique strengths, instead of overcoming weaknesses or acquiring abilities in an area they are neither good at nor passionate about to, at best, achieve a mediocre skillset.<sup>19</sup> AI could be a transformative force in education, but only if we move beyond the old «grammar of schooling» or, as Zhao puts it: «If we want education to follow a different grammar, we need to change the language».<sup>20</sup> This language of «personalized learning» cannot be driven by teachers but managed by students.

In response to the question, What can the history of education teach us about the future of AI in education?, we find AI will not fundamentally alter

<sup>16</sup> ZHAO, Y. *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*, Thousand Oaks, CA: Corwin, 2012; ZHAO, Y., TAVANGAR, H., MCCARREN, E., RSHAID, G. F. & TUCKER, K. *The Take-Action Guide to World Class Learners Book 1: How to Make Personalization and Student Autonomy Happen*, Thousand Oaks, CA: Corwin, 2016; ZHAO, Y. *Learners Without Borders. New Learning Pathways for All Students*, Thousand Oaks, CA: Corwin, 2021.

<sup>17</sup> ZHAO, Y. «Artificial Intelligence and Education: End the Grammar of Schooling», *ECNU Review of Education* (2024), pp. 1–18. DOI: 10.1177/20965311241265124.

<sup>18</sup> FADEL, C., BLACK, A., TAYLOR, R., SLESINSKI, J. & DUNN, K. *Education for the Age of AI: Why, What, and How Should Students Learn for the Age of Artificial Intelligence?*, Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign, 2024; ROBERT, J. *AI in Education: How Teachers and Educators Can Create Personalized Lesson Plans, Provide Real-time Feedback, and Help Students Reach their Full Potential Using Artificial Intelligence*, Madtown Publishing, 2024. Also see: HOLMES, W., BIALIK, M. & FADEL, C. *Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning*, Boston, MA: Center for Curriculum Design, 2019.

<sup>19</sup> ZHAO, Y. «Artificial Intelligence and Education... *op. cit.*» p. 5.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 13.

the existing «grammar of schooling». Students are likely to embrace AI as a tool to assist them with their assignments within a traditional education structure. AI can help with finding information, analysing data, summarizing books and articles, writing new texts and generating new content. In fact, AI already outperforms students in completing standardized assignments set by teachers, just as computers can beat humans at board games like chess or Go. Therefore, if teachers do not change the ways in which they assess students, AI will not disrupt the existing grammar, but merely make students' tasks easier. Personalized learning is only an option if the system changes first.

The history of education shows teachers are generally reluctant to radically change established methods or abandon what they have learnt at teacher training colleges and through years of practical experience, even when new technologies are introduced. This is why international organizations advise governments to focus on training teachers to effectively work with AI. However, this transformation will obviously not happen overnight. Additionally, teachers' activities are often shaped by parental expectations linked to traditional approaches in schooling.

The sociology of education and curriculum history provide additional insights into why AI is unlikely to alter classroom practices and school organization. In *The Micropolitics of the School*, Stephen Ball highlights the complex internal dynamics within schools, where power struggles between different factions of teachers—in terms of generation, gender or teaching methods—can significantly hinder reform efforts. These conflicts can make even small shifts in educational practices difficult.<sup>21</sup> Similarly, historical research on curriculum development reveals how knowledge is selected and organized is deeply embedded in institutional routines and power structures.<sup>22</sup> Moreover, the historical evolution of curricula reflects broader social, cultural and political forces, making sudden changes difficult to implement.<sup>23</sup> Perspectives from the sociology of education and curriculum studies jointly emphasize how obstacles to modifying educational practices are not limited to school culture or tradition, but are intricately tied to organizational dynamics, how knowledge is selected and how schools operate.

<sup>21</sup> BALL, S.J. *The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization*, London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203808733>.

<sup>22</sup> GOODSON, I. *School Subjects and Curriculum Change* (3<sup>rd</sup> ed.), London: Falmer Press, 1993.

<sup>23</sup> McCULLOCH, G., GOODSON, I. & GONZÁLEZ-DELGADO, M. *Transnational Perspectives on Curriculum History*, London: Routledge, 2019.

In other words, education has an inherent conservative streak that resists radical change or revolution. While AI is revolutionary in its own right, it is unlikely to alter this deeply ingrained characteristic.

### 3. ARTIFICIAL INTELLIGENCE: THE END OF KNOWLEDGE AS WE KNOW IT?

*How is AI affecting our knowledge about educational histories?* ChatGPT and other large language models (LLM) like Bard, Claude and Llama are far from perfect. In fact, the OpenAI website explicitly states «ChatGPT can make mistakes», emphasizing how human teachers will still play a crucial role in the education sector. However, this will only be true if firstly educators are aware of the concerns surrounding AI and secondly, if they actively work to debunk the myths about what AI can do. Some of the issues AI poses regarding knowledge about the history of education include:

- a) Generative AI models are like *black boxes*. We do not know exactly what information they hold, nor do we fully understand how they work. What we do know is that even in the new world of AI, the old saying *garbage in, garbage out* still applies. AI models are trained on large datasets, but if these are biased, the results will be equally so.<sup>24</sup>
- b) Generative AI models produce generalized responses based on patterns identified in large datasets through inductive methods. Induction can lead to overgeneralizations, such as «a swan is white» or «in the nineteenth century male teachers used rods in classrooms to discipline pupils, while female teachers did not».<sup>25</sup> Since most images in a dataset will depict white swans, nineteenth century male teachers with rods and women teachers without, these statements automatically appear to be «true». However, we must recognize these so-called truths are nothing more than stereotypes. In other words, AI image creators produce *stereotypical images of reality*.
- c) Most AI models are programmed with algorithms designed to prevent the generation of sexual or violent content. As a result, AI image creators

<sup>24</sup> ACION, L., RAJNGEWERC, M., RANDALL, G. & ETCHEVERRY, L. «Generative AI poses ethical challenges for open science». *Nature Human Behaviour*, issue 7 (2023), pp. 1800–1801. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01740-4>.

<sup>25</sup> BRASTER, S. «Exhibiting teachers' hands: Storytelling based on a private collection of engravings», in HERMAN, F., BRASTER, S. & DEL POZO ANDRÉS, M.M. (eds.). *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*. De Gruyter Oldenbourg, 2023, p. 309-332.

do not produce images depicting sexual or violent acts. However, AI models do exhibit diversity. Without specifying the race, ethnicity or gender of an individual, the program does not generate an image of a white Caucasian male as the most obvious choice. In reality, the *political correctness* of the generated images has been widely shared on social media. So, we now «know» that according to some AI image creators, the Founding Fathers of America were black men, the Pope is an Indian woman and the Disney princess Snow White is an Asian girl.

- c) Without sufficient data, AI can still produce an answer it deems «most plausible». For example, if we ask AI to generate an image depicting how a teacher in the seventeenth century taught mathematics, it creates an image of a male figure perfectly dressed in an authentic seventeenth-century outfit but using a twentieth-century electronic calculator.<sup>26</sup> These issues arise because there are no online images of education accurately depicting how teachers taught mathematics in the seventeenth century. In such instances, however, the program still responds, but the answers it provides are what we call *hallucinations*.
- c) AI models struggle with understanding *contexts* (and in the history of education (almost) everything is a matter of context). This can result in oversimplified responses.<sup>27</sup> For instance, an AI image creator may not recognize that a decorated wooden box hanging on a wall in a seventeenth-century schoolroom was used as a backpack for carrying books and a slate to school. Similarly, it may fail to imagine that a textile bird on a teacher's desk was once used as an instrument to trigger punishment.

Considering the aforementioned issues, it is crucial to take the disclaimer on the OpenAI website stating that AI programs can make mistakes seriously. Older generations, such as the Baby Boomers (born after World War II) and Generation X, are likely to do so. However, younger generations—including Millennials (Generation Y), who came of age during the rise of the internet and digital technology; Generation Z, who grew up with smartphones and

<sup>26</sup> BRASTER, S. «Classroom Anomalies: Lessons for Historians of Education from AI Images Creators», in ROITH, C. & FIGUEREDO-CANOSA, V. (eds.). *XXII coloquio de historia de la educación. Transnacionalidad y transculturalidad en la historia de la educación durante la modernidad y la contemporaneidad*, Almería: Editorial Universidad de Almería. 2024, pp. 384-388.

<sup>27</sup> OWOSENI, A., KOLADE, O. & EGBETOKUN, A. «Generative AI and Its Implications for Higher Education Students and Educators», in *Generative AI in Higher Education*, Cham: Palgrave Macmillan, 2024. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-031-60179-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-60179-8_1).

social media; and Generation Alpha, the first generation to live in a world with AI—may be less sceptical about the possibilities of advanced technology.

Research indicates that younger generations tend to be more optimistic about AI's potential benefits. For instance, a study found that Generation Z participants are generally positive about the possible advantages of generative AI, including enhanced productivity, efficiency and personalized learning.<sup>28</sup> This optimism may lead to lower scepticism regarding AI's limitations and potential errors. In contrast, older generations may approach AI with more caution. This cautious approach may stem from less exposure to AI technologies and a greater awareness of their potential pitfalls.

Understanding these generational differences is crucial to discerning how older teachers connect with younger students regarding AI use in education. Our expectation is for teachers to possibly find it challenging to convince Generation Z and Alpha students regarding AI's potential dangers, especially when it comes to the quality of knowledge. Younger generations of students often embrace new AI tools as co-pilots on their flights to success. They may respond to teachers' scepticism with a belief that AI will improve over time in performing various tasks. Having grown up in a world where obtaining information is just a matter of asking the right questions or writing correct prompts and codes, these students might question the usefulness of teachers and the relevance of traditional textbooks. The argument made by teachers that knowledge acquired through AI tools may be incorrect and original sources must be constantly verified will be dismissed by students as an annoying and outdated attempt to keep them occupied. Students have grown up in a post-truth society, where truth is merely an opinion, conspiracy theories offer the «real» answers, alternative facts have replaced actual facts and feelings are more important than evidence.<sup>29</sup>

The real danger of integrating AI in education lies in the youngest generation of students possibly developing an indiscriminate trust in AI-generated content. They might also assume that all information necessary for generating new content is available online. They may view the pursuit of

<sup>28</sup> CHAN, C. K. Y., LEE, K. K. W. «The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers?», *Smart Learning. Environments*, vol. 10, issue 60 (2023), pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3>

<sup>29</sup> MCINTYRE, LEE. *Post-Truth*, The MIT Press, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7551/mit-press/11483.001.0001>

authentic, undiscovered sources as irrelevant, believing that a machine with access to all existing digital information in the world simply provides better answers than their teachers who, in their time, relied on reading some peculiar smelling old books in the reading room of library. Overreliance on AI tools, which often depend on inductive reasoning, risks undermining the value of theoretical knowledge derived from the hypothetical-deductive method.

Inductive reasoning in AI involves drawing general conclusions from specific data patterns. For example, in all the classrooms I have seen, there has been a blackboard. Hence, all classrooms have blackboards. While this approach enables AI systems to identify trends and make predictions, it has inherent limitations. In contrast, the hypothetical-deductive method emphasizes formulating hypotheses and rigorously testing them through experimentation and observation. This approach fosters critical thinking and a deeper understanding of underlying principles, which are essential for advancing knowledge beyond existing data. Therefore, while AI can be a valuable technological tool in education, it is crucial to balance its inductive reasoning with a hypothetical-deductive methodology. Encouraging students to engage in critical analysis and making them search for primary sources as evidence for testing hypotheses are necessary tasks for teachers in the era of AI. The next section looks at how this task can be fulfilled in the history of education.

#### 4. USING AI-GENERATED IMAGES ON HISTORY OF EDUCATION COURSES

*How can AI be used in teaching history of education?* In February 2023, a few months after the ChatGPT platform was launched, I took up the challenge of exploring AI's usefulness in the history of education on a master's programme entitled *Memoria y crítica de la educación* (Memory and Critique of Education). The master's programme was organized by the University of Alcalá and UNED (National University of Distance Education), in cooperation of the Complutense University of Madrid. The workshop I ran for the programme was part of the subject «Iconography of Education». It involved using AI programs that could generate images and freely available to students at the time the course was running.

The reason for setting up a history of education workshop on image creating AI tools seemed a logical step to take at the very moment generative

AI emerged in the century of the image.<sup>30</sup> It was important to teach students how to understand the present day through a critical analysis of images from the past, representing how education was shaped across different eras and spaces.<sup>31</sup> We saw examples of how existing images could be analysed, how new images of educational scenes could be collected by scraping the web and how to generate virtual images using DALL·E 2, an image creator launched in April 2022. DALL·E 2, whose name was inspired by the Spanish painter Salvador Dalí and the robot WALL·E from the Pixar movie, was part of OpenAI, which developed ChatGPT<sup>32</sup> for text-based interaction between humans and machines.

A specific assignment in the workshop involved creating new images to determine how accurately an AI image generator could depict a classroom in a specific year and country visited by a particular student. The conclusion at the end of the workshop was that DALL·E 2 performed remarkably well. Generated images from the recent past looked a lot like the memories students had of the same period. At least all the stereotypical classroom objects they could remember were where they were meant to be. However, when prompted to depict classrooms from the distant past, DALL·E 2's performance declined. A notable error was the inclusion of blackboards in seventeenth-century classrooms—a clear anachronism as blackboards were not introduced until the early nineteenth century.<sup>33</sup> Obviously, the course lecturer was aware of this anomaly, and the students who took the course learned this too, although not thanks to AI. At the very least, the experience prompted students to reflect on AI's benefits and shortcomings, especially with regard to historical accuracy. It underscored the importance of critical thinking and the necessity of cross-referencing AI-generated content with established historical

<sup>30</sup> RITCHIN, F. *Bending the Frame. Photojournalism, Documentary, and the Citizen*, New York: Aperture, 2013. p. 160.

<sup>31</sup> ROSE, G. *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials* (5<sup>th</sup> ed.), London: Sage, 2022; BRASTER, S. & POZO ANDRÉS, M.M. del. (2020). «From savages to capitalists: progressive images of education in the UK and the USA (1920–1939)», *History of Education*, vol. 49, issue 4 (2020), pp. 571–595. DOI: <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1701096>; POZO ANDRÉS, M.M. DEL & BRASTER, S. «The visual turn in the history of education: origins, methodologies, and examples», in FITZGERALD, T. (ed.). *Handbook of Historical Studies in Education*, Singapore: Springer International, pp. 893–908.

<sup>32</sup> <https://chatgpt.com/>.

<sup>33</sup> PHILLIPS, C.J. «An Officer and a Scholar: Nineteenth-Century West Point and the Invention of the Blackboard», *History of Education Quarterly*, vol. 55, issue 1 (2015), pp. 82–108. DOI: <https://doi.org/10.1111/hoeq.12093>.

knowledge. The exercise highlighted that while AI tools like DALL·E 2 can be valuable in visualizing historical settings, they are not infallible. Their outputs are influenced by the data they are trained on, which may contain biases or gaps, leading to inaccuracies. Therefore, the presence of human chatbots, also known as «teachers», remains crucial to ensure the reliability of AI-generated content.

In February 2024, we revisited the idea of using AI image creators as part of the same master's programme. By this time, the landscape of AI image generation had expanded significantly. While DALL·E 2 was still freely available for generating images, new and improved tools had emerged, offering more advanced capabilities and varied features.

One of the most notable advancements was the release of DALL·E 3, integrated into ChatGPT-4. DALL·E 3 demonstrated clear improvements in understanding and executing prompts, producing images that were far more accurate and detailed compared to its predecessor. However, access to this tool required a monthly subscription, making it less accessible to users with limited budgets. The same technology also powered the Image Creator integrated into Microsoft's Bing search engine.<sup>34</sup> Bing's version offered 15 free daily tokens, enabling users to generate images using natural language prompts—a user-friendly feature that made the tool widely accessible for casual and educational purposes.

Other programs gained prominence, such as Midjourney, a powerful image generator renowned for producing some of the most realistic and artistic visuals.<sup>35</sup> However, Midjourney's approach to crafting prompts was more complex, requiring users to learn specific techniques to achieve optimal results. Additionally, Midjourney no longer offered a free version, creating a barrier to anyone who wished to experiment without making a financial commitment. In turn, several open-source and freemium tools provided alternatives for users seeking free or low-cost options. Programs like NightCafe offered free plans with basic functionality,<sup>36</sup> while platforms such as Fotor,<sup>37</sup>

<sup>34</sup> <https://www.bing.com/images/create>

<sup>35</sup> <https://www.midjourney.com/home>

<sup>36</sup> <https://creator.nightcafe.studio/>

<sup>37</sup> <https://www.fotor.com/>

Leonardo AI,<sup>38</sup> DreamStudio,<sup>39</sup> Craiyon,<sup>40</sup> SeaArt<sup>41</sup> and Adobe Firefly<sup>42</sup> expanded the range of available tools. In addition to these, Ideogram 2.0 entered the scene generating highly realistic images.<sup>43</sup> Ideogram 2.0 focused on integrating typographic and graphic design capabilities alongside image generation, making it particularly appealing for users interested in combining visual and textual elements.

In terms of teaching history of education, these AI-powered image creators can be used in workshops to enhance the understanding of both AI and the educational past as generated through images. The challenge is to have students experiment with one or more programs, and write prompts related to schools and classrooms, introducing variations based on time periods, countries, languages and other factors. Through constant comparison, a group of students should arrive at statements about the way education is organized in space and time according to the generative AI models, which are trained on millions of images of schools and classrooms available on the internet.

The next step is to contrast these conclusions with authentic images from specific times and places. The challenge in analysing AI-generated images lies in finding anomalies and explaining why we see what we see. To illustrate this approach, we use an example of an authentic photograph from 1930 and four images generated by DALL-E 3 and Ideogram 2.0, demonstrating how AI can be used in the history of education.

<sup>38</sup> <https://leonardo.ai/>

<sup>39</sup> <https://beta.dreamstudio.ai/generate>

<sup>40</sup> <https://www.craiyon.com/>

<sup>41</sup> <https://www.seaart.ai/>

<sup>42</sup> <https://firefly.adobe.com/>

<sup>43</sup> <https://ideogram.ai/t/explore>



Figure 1. Children gather around a teacher as she writes different animal names on the blackboard. 1930. Source: <https://www.yahoo.com/lifestyle/1930-today-heres-school-looked-040000544.html>

Figure 1 shows a photograph found on a Yahoo Lifestyle website in a collection of photographs entitled «From 1930 to today, here's what school looked like the year you were born».<sup>44</sup> The caption beneath the photograph reads: «Children gather around a teacher as she writes different animal names on the blackboard. 1930». We uploaded the photograph to Google Images to trace its origins. The search generated a list of websites, many affiliated with Yahoo on Pinterest, but the photograph also appeared in several journals. On an Argentinian website,<sup>45</sup> the image was used to illustrate an article entitled: «Lo que no va más. ¿De dónde viene el uso de la palabra “señorita” para referirse a las maestras?» (The way things were. Where does the use of the word ‘Miss’ come from when referring to teachers?) The picture was also featured as an illustration in an article about the UK’s National Union of Women Teachers,<sup>46</sup> as well as in The New Yorker article «The Comma Queen. To Whom it may concern».<sup>47</sup> The latter included a caption with the text: «Does civilization depend on the proper use of “who” and “whom”? Photo-illustration by The New Yorker; Source: FPG/ Hulton Archive/ Getty». This allowed us to trace

<sup>44</sup> <https://www.yahoo.com/lifestyle/1930-today-heres-school-looked-040000544.html>

<sup>45</sup> <https://misionesonline.net/2022/10/21/por-que-se-dice-senorita-a-las-maestras/>

<sup>46</sup> <https://daily.jstor.org/the-woman-teacher-documents-a-feminist-labor-unions-victory/>

<sup>47</sup> <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/comma-queen-to-whom-it-may-concern>

the image to the Hulton Archive.<sup>48</sup> However, we still lack crucial information about the photograph's origins—specifically, the who, what, when, where and why behind the photograph. At this point, the only confirmed detail is the date, 1930, but we have not been able to cross-check it.

We used the caption of the photograph in Figure 1, «Children gather around a teacher as she writes different animal names on the blackboard. 1930», to generate an image with DALL·E 3. To do this, we used Microsoft's search engine Bing, which produced three images. One of these is shown in Figure 2.

As we have stated above, image creators aim to be politically correct. Therefore, if a caption mentions children but does not specify race, ethnicity, gender or number, the generated image might depict a group of 30 Asian boys and girls. This demonstrates that Microsoft's image generation tool does not default to the assumption that individuals in an image are white.

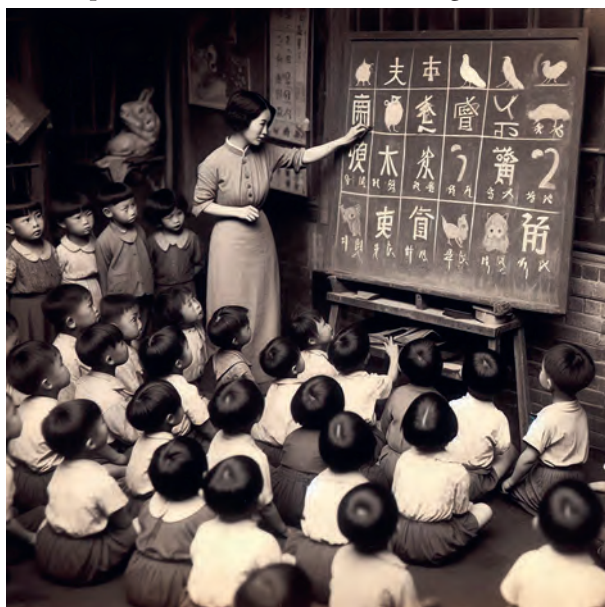


Figure 2. Image created by DALL·E 3 using the caption of figure 1 as a prompt.

<sup>48</sup> <https://www.gettyimages.es/collections/hulton-archive>

When comparing the three images generated simultaneously, we observed that two depicted Western teachers and children.<sup>49</sup> In all three images, the teachers were female (which is logical considering the caption mentions «she»), the classrooms always included both boys and girls, and all the children looked very young. Notably, the number of children varied—approximately 30 in the Asian version and about 15 in both Western versions. This difference may reflect a stereotypical view of China as a densely populated country. The age of the children might also be influenced by the fact that the description mentioned female teachers. Generally, female educators are more commonly associated with teaching younger pupils compared to male teachers.

ChatGPT offers the option to upload images, after which users can ask the chatbot to describe them in detail. In traditional image analysis, this process is referred to as denotation. When working with AI, we might call it «prompt management». In the realm of AI, the instructions or codes used to generate new images are called prompts. The prompt generated by ChatGPT based on the photograph in Figure 1 reads as follows:

«A vintage (sic.) classroom scene featuring a teacher standing at a large chalkboard, teaching a small group of children. The teacher is writing the words 'cow' and 'dog' in cursive on the chalkboard. She is dressed in a modest, long dark dress from the early 20th century. The children, wearing simple, old-fashioned clothing, are gathered closely around her, watching intently. One child in a patterned dress looks slightly turned toward the viewer. The classroom has wood-paneled walls, a dark floor, and a stove or heater in the corner. In the foreground, another student sits at a wooden desk, turned slightly to observe the group at the board. The lighting is soft, creating a nostalgic, warm atmosphere reflective of early 20th-century educational settings.»<sup>50</sup>

<sup>49</sup> We do not include these images in this article to save space.

<sup>50</sup> <https://www.chatgpt.com> (ChatGPT 4o, 2024).



Figure 3. Image generated by DALL·E 3 using the prompt written by ChatGPT

Figure 3 was generated using the same program as Figure 2 (i.e. DALL·E 3). Further examination reveals the image more closely resembles the original photograph in Figure 1, with one clear exception. The AI controlling the image creator has decided to include school desks in the classroom. Although school furniture is not mentioned in the prompt, DALL·E 3 seems to associate classrooms with school desks. As a result, it added school desks to the image, arranged in the traditional manner—facing the blackboard—and emphasizing a teacher-centred classroom layout.

The tendency of DALL·E 3 to «assume» that classrooms are teacher-centred is also observed in another image creation program: Ideogram 2.0. Figure 4, created using said program and based on the caption of the original photograph in Figure 1, illustrates this point. The phrase «children gather around a teacher» from the caption is visually interpreted as «children sitting at individual school desks listening to a teacher». Once again, we see that without specific instructions regarding the teaching methods depicted, the image

creator defaults to a teacher-centred approach when associating teachers with children. Additionally, mentioning the word «blackboard» in the caption leads the program to automatically place the scene in a classroom, reinforcing the conventional setting where teachers and children are typically imagined.



Figure 4. Image generated by Ideogram 2.0 using the caption of figure 1 as a prompt.

Figure 5 concludes our exploration of how image creators handle general descriptions of educational interaction between teachers and children, as well as detailed AI-generated prompts used to describe original images. In this case, the generated image closely resembles the original photograph.

We translated the original words «cow» and «dog» written on the blackboard in Catalan, just to demonstrate how AI-generated prompts can be adjusted to fit specific needs. Additionally, we replaced the teacher's face with that of a well-known teacher, Justa Freire,<sup>51</sup> to show how image creators allow for personalized modifications to create more historically accurate or meaningful depictions. This highlights another way AI can be connected to the history of education: AI image creators can be valuable research tools for bringing educational histories to life, enabling us to create more realistic representations of the past than we might have previously imagined.

<sup>51</sup> POZO ANDRÉS, M. M. *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona: Editorial Octaedro, 2013.



Figure 5. Image generated by Ideogram 2.0 using the prompt written by ChatGPT (translating the words cow and dog in Catalan and swapping the face of the teacher with the face of Maestra Justa Freire with SeaArt).

## 5. CHALLENGES OF AI FOR HISTORY OF EDUCATION RESEARCH

*How can AI be used as a research tool within the academic discipline of history of education?* The example given in the previous paragraph can be elaborated on much more extensively than space allows us to do here. A workshop on the intersection of AI and history of education would provide ample time for this. Such an analysis could include an iconological examination of the original photograph about which we know very little, apart from the date. As with all historical photographs, we must not assume that the image in Figure 1 was merely a snapshot, in this instance one taken in a classroom in 1930. It could very well have been a staged composition, orchestrated by the photographer to depict a close interaction between a teacher and her students. Photographs always invite questions about their authenticity and this applies equally to AI-generated images and photographs we conventionally label as «originals».

These «original» images can be analysed with the help of AI, provided we critically reflect on the results returned. By way of example, we include here the response generated by ChatGPT 4o after uploading the photograph in Figure 1 and requesting an analysis using the concepts *denotation* and

*connotation*.<sup>52</sup> Since the denotation description is almost identical to the prompt we used to reproduce the image, we have excluded this part of the text for reasons of space. The analysis with the heading *Connotation (Implied Meaning and Context)* reads as follows:

«Educational Practices: The image conveys traditional teaching methods where the teacher assumes a central authoritative role. Writing on the blackboard suggests an emphasis on rote learning or basic literacy skills like spelling and vocabulary.

Class Dynamics: The clustering of students around the teacher may imply a close and interactive teaching moment. However, the presence of a lone student in the foreground could signify differing levels of engagement or perhaps a structured classroom hierarchy.

Time Period and Socioeconomic Context: The style of clothing and classroom furniture suggests a rural or small-town setting in the early 20th century. The children's worn clothing may reflect socioeconomic hardships or limited resources during this era.

Gender Roles: The teacher, a woman, reflects the evolving role of women in education during the early 1900s. Her formal attire suggests professionalism, aligning with historical shifts in women's participation in the workforce.

Photographic Staging: Given the composition and positioning of the subjects, this photograph may have been staged. The interaction between the teacher and students, as well as the placement of the lone student, could have been arranged to portray an idealized classroom scene rather than an authentic moment.

Symbolism: The blackboard and chalk symbolize foundational education, while the words "cow" and "dog" may represent the basics of learning, linking literacy to everyday life or agricultural settings. The stove suggests a practical approach to managing a rural classroom, ensuring warmth in what could have been a cold environment.

This image not only documents a historical classroom scene but also invites reflection on how education, social dynamics, and visual representation intersected during that period.»

We leave it to the reader to judge the quality of this analysis. For instance, the last sentence could raise some eyebrows: is it an hallucination, or is it so

<sup>52</sup> BARTHES, R. *Elements of Semiology*, Paris: Éditions du Seuil, 1964.

profound that we are unable to fully grasp its meaning? At the very least, the observation that the photograph might have been «staged» to depict an «idealized classroom» aligns with our own interpretation, made prior to generating the analysis with ChatGPT 4o. It is also clear that nowadays AI is more than capable of describing images in detail, which could be invaluable when analysing large sets of images. The generated text could then be used to perform either a quantitative or qualitative content analysis.

AI image creators could also be used in research is to depict individual school memories or collaboratively construct historical school realities, thus fostering a «living past». We have included two examples of how this could be done.

First, we could invite people to share their school memories through oral history interviews. We could then generate images with AI based on their recollections. While these images are inherently socially constructed, if the individuals validated the AI-generated images as reflecting «the way it actually was», we would gain a unique opportunity to present histories of education with «new» historical evidence, hidden within the memories of the respondents.

Second, where interviews are not an option, we could convene an expert panel to construct images of education from centuries past. By collaborating with various professional groups, we could develop detailed descriptions of educational scenes to create «a living past». This approach aligns with practices often used by filmmakers, with one key distinction: in this instance, historians of education would take the lead in creating images that closely resembled historical realities. By contrast, filmmakers would only typically consult historians with a view to ensuring a certain degree of historical accuracy in their productions, which, in many cases, remain incomplete or inaccurate.

In conclusion, integrating oral histories, evidence based on primary documents and AI-generated imagery offers a transformative approach to tell histories of education in new, different and non-traditional ways. Nevertheless, due to the entrenched conventions of historical research—what could be termed the «grammar of historical research»—it is likely that historians of education will resist incorporating AI image creators into their future work. Similarly, just as the «grammar of schooling» often resists transformative change, the academic discipline may find itself constrained by long-standing practices, limiting AI's potential to revolutionize both education and historical research in the field.



TEMA MONOGRÀFIC

---

# Imatge pública de la infància en monedes commemoratives: Any Internacional del Nen (1979)

## *Public Image of Children on Commemorative Coins: International Year of the Child (1979)*

Sara González Gómez

sara.gonzalez@uib.es

*Universitat de les Illes Balears, GEDHE-IRIE (Espanya)*

Giordana Merlo

giordana.merlo@unipd.it

*Università degli Studi di Padova (Itàlia)*

Data de recepció del original: 23/09/2024

Data d'acceptació: 06/11/2024

### RESUM

La representació de la infància en monedes, bitllets, segells i altres estampes està directament relacionada amb els usos polítics que es fan d'aquesta infància i amb la projecció pública i social d'una imatge concreta —o diverses imatges— de les infàncies. En aquest article, presentem un estudi històric d'una col·lecció de 74 monedes commemoratives encunyades per diversos països del món amb motiu de l'Any Internacional del Nen, celebrat el 1979. Prenem el concepte d'infància, traslladat a la imatge o iconografia representada en la numismàtica, i l'anàlitzem des d'una perspectiva semiòtica, explorant la rica interacció de símbols i significats que reflecteixen tant les aspiracions universals com els contextos culturals específics dels països emissors.

En essència, aquestes monedes, a través de la seva iconografia de la infància, no només commemoren l'esdeveniment, sinó que també posen de manifest aspectes com la sensibilització i l'acció global a favor dels drets dels infants; la maternitat i l'educació; i la vinculació de la infància amb valors com la innocència, l'alegria, la cooperació, el progrés o la protecció. Aquestes i altres qüestions seran abordades al llarg d'aquest text.

PARAULES CLAU: infància, imatge, numismàtica, drets, commemoracions.

## ABSTRACT:

The representation of childhood on coins, banknotes, stamps, and other prints is directly linked to the political uses of childhood and the consequent public and social projection of a specific image or images of children. In this article we present a historical study of a collection of 74 commemorative coins minted by different countries around the world on the occasion of the International Year of the Child in 1979. We take the concept of childhood, transferred to the image or iconography embodied in numismatics, and work from a semiotic perspective, exploring the rich interplay of symbols and meanings that reflect, in the end, both universal aspirations and the specific cultural contexts of the issuing countries. In essence, through the iconography of childhood, these coins reveal not only commemoration, but also global awareness and action in favour of children's rights; motherhood and education; linking childhood to aspects such as innocence, joy, cooperation, progress or protection, among other issues that will be raised throughout this text.

KEYWORDS: Childhood, image, numismatics, rights, commemorations.

## RESUMEN

La representación de la infancia en monedas, billetes, sellos y otras estampas está ligada, de manera directa, con los usos políticos de esa infancia y con la consecuente proyección pública y social de una imagen o imágenes concretas de las infancias. En este artículo presentamos un estudio histórico de una colección de 74 monedas conmemorativas acuñadas por diferentes países del mundo con motivo del Año Internacional del Niño en 1979. Tomamos el concepto de infancia, trasladado a la iconografía plasmada en la numismática, y trabajamos desde una perspectiva semiótica, explorando la rica interacción de símbolos y significados que reflejan, al fin, tanto las aspiraciones universales como los contextos culturales específicos de los países emi-

sores. En esencia, a través de la iconografía de la infancia, estas monedas revelan no solo la conmemoración, sino también aspectos tales como la sensibilización y acción global en favor de los derechos de los niños; la maternidad y la educación; la vinculación de la infancia a aspectos como inocencia, alegría, cooperación, progreso o protección, entre otras cuestiones que serán planteadas a lo largo del presente texto.

PALABRAS CLAVE: Infancia, imagen, numismática, derechos, conmemoraciones.

## 1. INTRODUCCIÓ<sup>1</sup>

La infància, com a categoria, es caracteritza per ser una construcció històrica i social, configurada pels grups humans i amb ells, però també condicionada per les perspectives d'aquells qui l'analitzen des de diverses maneres d'entendre la realitat. Aquesta construcció s'inscriu en un projecte de societat que es defineix en el context d'una època concreta i determinada.<sup>2</sup> El concepte d'infància es construeix, en conseqüència, a través de diferents canvis històrics i el seu estudi ha estat abordat, de manera inicial, des de diferents angles:<sup>3</sup> perspectiva socioeconòmica, per Ariés;<sup>4</sup> pautes de criança, per DeMause;<sup>5</sup> àmbit pedagògic, per Escolano;<sup>6</sup> com a objecte d'interès psicosocial, per Chombart de Lauwe;<sup>7</sup> o des de la perspectiva del reconeixement dels drets de la infància i el desenvolupament de polítiques socials sobre aquest tema,

<sup>1</sup> Aquest article forma part d'un projecte titulat «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» finançat per: PID2020-113677GB-I00 / MICIU / AEI / 10.13039/501100011033 i del Programa de Foment de la Recerca i la Innovació de la Universitat de les Illes Balears 2024-2026 per mitjà del GEDHE/IRIE.

<sup>2</sup> MORENO, C. A. «Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia (609-622)», *Educación en Foco*, núm. 23, vol. 2 (2018), p. 609-622. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2018.v23.19788>.

<sup>3</sup> FIDEL, M., ROSERO, A. L. «La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias», *Itinerario Educativo*, Año xxvi, núm. 60 (2012), p. 75-96.

<sup>4</sup> ARIÉS, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus, 1987.

<sup>5</sup> DEMAUSE, L. *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*, Madrid: Alianza Universidad, 1991.

<sup>6</sup> ESCOLANO, A. «Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia», *Studia Pedagógica. Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 6 (1980), p. 5-16.

<sup>7</sup> CHOMBART DE LAUWE, M. J. *Un monde autre, l'enfance : de ses représentations à son mythe*, París: Payot, 1971; Chombart de Lauwe, M. J., Bellan, C. *Enfants de l'image*, París: Payot, 1979.

per Casas,<sup>8</sup> entre d'altres. Per tot això, tal com planteja Alzate,<sup>9</sup> la infància, més que una realitat social objectiva i universal, és, primer de tot, un consens social.

Al voltant de la infància s'ha desenvolupat una construcció iconogràfica, un compendi d'imatges que reflecteixen un seguit de concepcions, convencionalismes, estereotips i idees sobre com s'entén la infància en un moment històric determinat. Per exemple, durant l'època medieval, la iconografia presenta models reductius i simplificats dels nens, sovint emmarcats en els patrons adults. A més, les representacions infantils s'associen amb freqüència amb idees religioses, mítiques i metafísiques, utilitzades per simbolitzar concepcions del temps, l'estructura de l'univers, el naixement, etc. Aquest enfocament contrasta, no obstant això, amb la mentalitat naturalista i parcialment laica que emergirà amb la modernitat.<sup>10</sup>

En conseqüència, les imatges constitueixen un objecte acadèmic valuós per entendre la infància, les infàncies o les diverses maneres de definir-les en diferents cultures, èpoques, contextos i societats. La consolidació interdisciplinària dels estudis sobre la infància, produïda entorn dels anys noranta, i la constatació que aquesta és una «construcció social, sociolegal, històrica i cultural»<sup>11</sup> fan suposar que per entendre de manera completa i integral aquesta categoria són necessàries fonts primàries d'allò més variades. Per tant, sembla lògic que les imatges emergeixin i s'acceptin com una forma de discursivitat icònica, diferent i complementària, que contribueix a configurar, ordenar i delimitar el que pensem sobre les infàncies en determinats moments de la història. Aquestes imatges es poden analitzar en paral·lel amb altres fonts, com els arxius judicials, els documents de política pública, les joguines, la premsa, les biografies, els llibres de text, l'etnografia, les fonts orals, entre d'altres.<sup>12</sup>

En aquest article, treballem el concepte d'infància a través de les imatges reproduïdes en monedes encunyades, principalment, amb motiu de l'Any Internacional del Nen (d'ara endavant, AIN) de 1979. Per aquest motiu,

<sup>8</sup> CASAS, F. *Infancia: perspectivas psicosociales*, Barcelona: Paidós, 1998.

<sup>9</sup> ALZATE, M. V. *Concepciones e imágenes de la infancia*, Colombia: Papiro, 2003.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> JAMES, A., JAMES, A. *Keys concepts in childhood studies*, Londres: Sage Publications, 2011, p. 26.

<sup>12</sup> BÁCARES, C. «Las imágenes en los estudios sobre infancias. ¿Cómo aparecen? ¿Para qué sirven? ¿Cómo utilizarlas? Una propuesta para fomentar la investigación iconográfica de las niñeces», *Kamchatka: revista de análisis cultural*, núm. 22 (2023), p. 543-572.

abordem el concepte d'infància traslladat a la iconografia numismàtica, un recurs poc explorat fins ara pels estudis històrics i educatius.

La nostra mostra es basa en una col·lecció de 74 monedes commemoratives, partint de la idea que la commemoració, promoguda en aquest cas per l'Assemblea General de les Nacions Unides, actua com un mecanisme de projecció pública de la imatge de la infància. Així mateix, aquestes monedes funcionen com a mediadors socials i culturals que reflecteixen una idea o diverses idees específiques sobre la infància. No es pot negar que les monedes, igual que els bitllets i els segells, proporcionen una informació valuosa sobre les concepcions estètiques, polítiques, socials i fins i tot econòmiques dels països als quals pertanyen. Quan abordem l'estudi d'una moneda o un bitllet, hem de tenir en compte que les imatges fan visibles (o mantenen invisibles) alguns aspectes socials, culturals, polítics, etc. Tal com assenyalen Fyfe i Law, una representació no és simplement una il·lustració, sinó un espai on es construeixen i es representen diferències socials.<sup>13</sup> En el cas de les monedes analitzades en aquest estudi, es desplega un ric entramat d'imatges i iconografia que gira al voltant de la concepció social de la infància i dels seus drets que convé ser examinat amb deteniment.

A més, tal com esmenta Correyero,<sup>14</sup> dins de les seves reduïdes dimensions, les monedes tanquen petits fragments d'història. L'elecció de la iconografia representada a cada moment també és un clar reflex dels valors, idees i concepcions a les quals cada ideologia ha tractat de donar més èmfasi. De la mateixa manera, a través de les monedes i dels bitllets s'exerceix una tasca divulgativa gens menyspreable que és aprofitada pels Estats d'una manera propagandística.

Abordarem aquest treball des del camp de la història de l'educació, mitjançant el mètode històric combinat amb una anàlisi semiòtica de la iconografia infantil en les monedes. En el nostre estudi tindrem en compte dos plans: 1) el denotatiu, en què les monedes mostren imatges de nens, llibres i altres símbols directament vinculats a la infància i l'educació; i 2) el connotatiu, en què analitzem el fet que aquestes imatges evoquen conceptes com la innocència, l'esperança, el futur, la responsabilitat social, entre d'altres. Mitjançant aquesta anàlisi, tractarem de veure com es representa la infància;

<sup>13</sup> FYFE, G., LAW, J. (eds.). *Picturing Power: Visual Depiction and Social Relations*, Londres: Routledge, 1988, p. 1.

<sup>14</sup> CORREYERO, B. «Propaganda turística y estatal en España a través de sellos y billetes», *Historia y Comunicación Social*, núm. 7 (2002), p. 31-45.

identificarem els contextos en què es fomenta més la producció de monedes amb aquesta temàtica; analitzarem els elements secundaris que apareixen en les imatges, i valorarem quin tipus de projecció se'n fa a la societat o al públic general.

A tot el que hem exposat fins ara, cal afegir necessàriament un aspecte que no podem passar per alt en aquesta introducció: la preeminència de la cultura de la imatge en el món actual. Aquesta cultura dominant fa que fonts com les que emprem en aquest treball siguin especialment adequades per projectar socialment i públicament el compromís de l'historiador de l'educació. El poder de les imatges per arribar a grans audiències, així com la seva capacitat visual per servir com a recurs de suport en la docència, converteixen les monedes en elements atractius per a l'historiador. Aquestes poden contribuir a ampliar o bé complementar les fonts històriques clàssiques amb fonts emergents. Per tant, l'anàlisi iconogràfica, entesa com a recurs metodològic, constitueix una forma d'anàlisi de contingut que té identitat pròpia. Quan es combina amb el mètode històric, pot proporcionar resultants rellevants i innovadors.

Per tancar aquesta introducció, considerem necessari insistir en la conveniència de continuar reflexionant sobre la cultura visual, com a aproximació a la cultura des de la seva dimensió social. Aquesta perspectiva, basada en el que és visual, no només representa un repte per als historiadors de l'educació, sinó que també és una crida a aprofundir en el compromís social. Com a professionals, no hem d'oblidar que, quan observem, analitzem i fins i tot produïm manifestacions de la cultura visual, no solament contemplem el món, sinó també les persones, les seves representacions i les conseqüències que aquestes tenen sobre les seves posicions socials, de gènere, classe, raça, sexe, etc.<sup>15</sup> En aquest sentit, la numismàtica pot contribuir a recuperar tant l'atenció i l'interès del públic o dels diversos públics com el sentit de compromís social del nostre treball com a docents i investigadors en història de l'educació, tal com planteja la proposta d'aquest monogràfic.

<sup>15</sup> HERNÁNDEZ, F. «¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?», *Educação & Realidade*, vol. 30, núm. 2 (2005), p. 9-34.

## 2. EL CONCEPTE D'INFÀNCIA AL LLARG DE LA HISTÒRIA: BREU APUNT INTRODUCTORI

A l'Antiguitat, almenys en l'àmbit de les representacions, la infància mancava d'un espai propi. Amb el pas del temps, es constaten nombrosos buits en diferents cultures pel que fa a la representació realista dels trets específics de la infància. En el millor dels casos, el nen era representat com una figura de petites dimensions amb formes adultes. En realitat, la presència del nen en la història ha estat una autèntica «presència oculta», fet que complica enormement la tasca de l'historiador quan intenta identificar-ne les petjades, ja que aquestes sovint es confonen amb les de la vida adulta.

Tot això està directament relacionat amb l'evolució del concepte d'infància al llarg de la història, un concepte que, com a tal, no va sorgir fins a la fi de l'època moderna. Durant bona part de la història, la infància no es va reconèixer com un període específic, amb característiques i qualitats pròpies. Els nens eren considerats adults en miniatura, i les seves particularitats no es tenien en compte. A partir del Renaixement, amb figures com Comenius o Lluís Vives, i posteriorment amb filòsofs com Locke o Rousseau, començarà, molt a poc a poc, un canvi de concepció cap a la consideració del «nen com a nen», reconeixent-ne les característiques, necessitats i qualitats pròpies de l'etapa de la infància. Durant els segles XVIII i XIX, proliferaran noves observacions i perspectives inèdites sobre la infància, tant per part de filòsofs com de pedagogs i científics. Es desenvoluparan plantejaments relacionats amb la criança i l'educació infantil; no obstant això, no s'aconseguirà unificar ni generalitzar una visió homogènia sobre aquesta etapa.

A final del segle XIX i durant el primer terç del XX, els avenços en medicina i pediatria, juntament amb els discursos higienistes i naturistes i els moviments de renovació pedagògica, van iniciar una lluita per millorar les condicions higièniques i de vida, així com la situació educativa de la infància. A partir d'aquest moment, es produeix un fenomen que s'anirà consolidant: l'avenç en les polítiques de protecció infantil. Es tracta de l'interès progressiu, per part de reformadors socials, metges, pedagogs, educadors, pediatres, associacions de protecció a la infància i, en general, dels governs, per internacionalitzar aquestes polítiques.

Una de les primeres vies per implementar aquestes mesures incipients de protecció a la infància va ser a través dels congressos internacionals, que, en la majoria dels casos, van ser convocats per associacions de protecció a la infància, pediatria, higiene, medicina, entre d'altres, i van tenir el patrocini de

governos nacionals. Tot i el seu caràcter sovint propagandístic, centrats en la lluita contra malalties comunes de l'època o en l'alerta sobre problemes socials relacionats amb les condicions de la infància, aquests congressos també tenien l'objectiu de fer visibles els problemes infantils davant la societat. Això pretenia generar una certa pressió ideològica que facilités la intervenció pràctica.

L'altra via fonamental en la protecció i atenció de la infància serà el llarg i gradual procés de reconeixement dels drets del nen. En el període que va des de 1924, amb la Declaració de Ginebra —primer antecedent sobre els drets de la infància—, fins a 1989, amb l'aprovació de la Convenció sobre els Drets del Nen de les Nacions Unides —l'instrument per excel·lència de protecció de la infància—, es produeix un gran canvi, que converteix els nens i nenes en subjectes de dret, igual que qualsevol adult, en oposició a la consideració tradicional dels nens com a objectes de dret.<sup>16</sup> Aquesta situació permet parlar, tal com plantegen Dávila i Naya,<sup>17</sup> d'una evolució en la consideració autònoma del nen, la qual afegeix una nova dimensió al posicionament tradicional sobre la protecció a la infància. En essència, tots els avenços jurídics i les polítiques socials desenvolupades a partir de les últimes dècades del segle xx donaran un nou gir al concepte d'infància i consideraran el nen subjecte de dret i objecte de polítiques o programes socials que permetin influir de manera positiva en la vida de la població infantil.<sup>18</sup>

### 3. L'ANY INTERNACIONAL DEL NEN (1979)

Al llarg de la història, diversos homes i dones han lluitat pel reconeixement dels drets de la infància. Gràcies al seu treball, es va avançar al llarg del segle xx en la redacció de declaracions que van servir d'avantsala a la Convenció sobre els Drets del Nen de 1989. L'encomiable treball de Eglantyne Jebb o el cas pròxim d'Elisa Úriz,<sup>19</sup> professora de la Normal de Girona i de Tarragona, en l'exili en els anys cinquanta del segle xx, són clars exemples d'aquesta lluita.

<sup>16</sup> HIERRO, L. L. *Los derechos humanos del niño*, en Marzal, A. *Los derechos humanos del niño, de los trabajadores, de las minorías y complejidad del sujeto*, Barcelona: Bosch-Esade, 1999, p. 15-32.

<sup>17</sup> DÁVILA, P.; NAYA, L. M. «La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional», *Encounters on Education*, núm. 7 (2006), p. 71-93.

<sup>18</sup> JARAMILLO, L. «Concepción de infancia. Zona próxima». *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, núm. 8 (2007), p. 108-123.

<sup>19</sup> MARTORELL, M.; MARQUÉS, S.; AGULLÓ, M. C. *Pioneres. Història i compromís de les germanes Úriz Pi*, Sant Cugat del Vallès: Pol-len-Txalaparta, 2019.

En una reunió celebrada pels membres de l'Assemblea General de les Nacions Unides el 21 de desembre de 1976, es va aprovar una resolució mitjançant la qual es va proclamar el 1979 com l'Any Internacional del Nen. L'origen d'aquesta proclamació es va fonamentar en la necessitat d'adoptar mesures concretes orientades al compliment de la Declaració Universal dels Drets del Nen de 1959. L'objectiu general era proporcionar un marc per promoure el benestar dels nens i augmentar la consciència de les autoritats i del públic sobre les necessitats especials dels infants. Entre els objectius específics es trobaven: 1) Encoratjar els països a revisar els seus programes per a la promoció del benestar dels nens, així com els programes d'acció pertinents d'acord amb les condicions de cada país, les seves necessitats i prioritats; 2) Crear consciència sobre les necessitats especials dels nens; 3) Promoure el reconeixement de la importància dels programes en favor dels nens, així com el seu impacte social i econòmic; 4) Implementar mesures específiques i pràctiques, amb metes realitzables, per al benefici dels nens a curt i llarg termini. Així mateix, es pretenia emfatitzar els factors relacionats amb el benestar físic, psicològic i social del nen.

Kurt Waldheim, secretari general de les Nacions Unides, declarava que aquesta decisió donaria l'oportunitat de mostrar que els pobles del món, governs, institucions i individus poden col·laborar eficaçment per aconseguir un propòsit que és central per al destí humà. De fet, repetia la mateixa frase amb la qual s'iniciava la Declaració de Ginebra de 1924: «la humanitat deu al nen el millor que pugui donar-li». D'altra banda, l'agenda de les Nacions Unides va cercar, a través del Fons de les Nacions Unides per a la Infància (UNICEF), promoure els drets dels nens i sensibilitzar la comunitat internacional sobre les greus vulneracions que patia la infància en diversos territoris del món. Juntament amb constituir-se com una conjuntura per denunciar les desigualtats i els conflictes associats a la infància, aquest marc global també es va erigir en una oportunitat per desenvolupar polítiques de regulació i control sobre la població infantil.<sup>20</sup>

L'AIN va arribar en un moment en què començava a treballar-se en la gestació de la Convenció sobre els Drets del Nen, que s'aprovaria deu anys més tard. El 7 de febrer de 1978, Polònia va presentar a la Comissió de Drets Humans un projecte de convenció sobre els drets del nen. En la seva proposta, va recordar la Declaració dels Drets del Nen de 1959 i va recomanar

<sup>20</sup> ALFARO, K. «Lucía Hiriart en el Año Internacional del Niño (1979). La primera dama y el poder sobre la vida», *Historia* 396, vol. 13, núm. 2 (2023), p. 1-20.

a l'Assemblea General l'aprovació d'un instrument internacional jurídicament vinculant en forma de conveni sobre els drets del nen, que hauria d'estar basat en els principis i disposicions que figuraven en aquesta Declaració.<sup>21</sup> L'any següent, la Comissió de Drets Humans va establir un grup de treball de composició oberta per estudiar la qüestió d'una convenció sobre els drets del nen. Durant deu anys, en diferents sessions anuals, el document va anar prenent forma fins que, finalment, va ser aprovat el 20 de novembre de 1989, data que actualment commemora els aniversaris de la Declaració de 1959 i la Convenció de 1989, i fou proclamat Dia Internacional del Nen.

#### 4. METODOLOGIA I MOSTRA

No és objecte d'aquest estudi abordar les mesures adoptades en aquesta línia de projecció pública de la imatge de la infància i dels seus drets, per part dels diversos països del món (notes de premsa, articles d'opinió, segells, himnes de la infància, inclusió d'imatges d'infància en representacions artístiques i culturals, i un llarg etcètera). L'objectiu és centrar-nos en l'encunyació de monedes com a mecanisme per visibilitzar una infància o infàncies, d'una manera simbòlica i propagandística.

No disposem, de moment, de dades sobre els autors de les imatges que van acabar encunyades en les monedes, però seria interessant explorar com cada país va dur a terme aquest procés. Per exemple, a Espanya, es va publicar al Butlletí Oficial de l'Estat (BOE) l'Ordre de 9 de febrer de 1979 sobre l'emissió i posada en circulació de la sèrie especial de segells de Correus denominada «Año Internacional del Niño». En aquesta ordre s'indica que el motiu il·lustratiu del segell seria la reproducció d'un fragment del dibuix que va obtenir el primer premi en el concurs infantil de dibuixos, convocat pel Ministeri d'Educació i Ciència, sota el lema: «El niño en la escuela».<sup>22</sup>

Però, en aquest estudi, ens centrarem específicament en l'anàlisi d'una mostra composta exclusivament per monedes commemoratives, d'ús col·leccionista, i no per monedes de curs legal o circulació oficial. Així doncs, n'hem deixat al marge monedes de curs legal, com és el cas de diverses monedes de dos euros que recullen imatges i al·lusions a la infància i a organitzacions

<sup>21</sup> UNITED NATIONS. *Convención sobre los derechos del niño y sus protocolos facultativos*. United Nations Audiovisual Library of International Law, 2012.

<sup>22</sup> BOE, núm. 43, de 19 de febrer de 1979, pàg. 4430.

que lluiten pels seus drets. Aquestes seran considerades en estudis futurs que estan en procés d'elaboració.

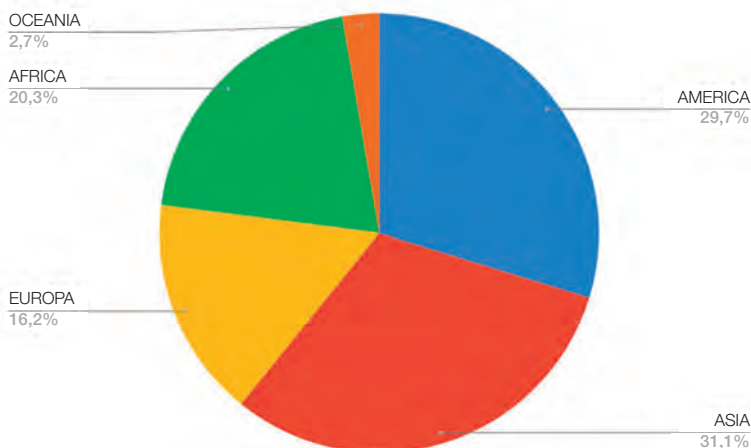
Vegem algunes dades estadístiques de la mostra, separades per països i continents, per començar.

*Taula 1. Mostra i països representats. Elaboració pròpia*

|                         |        |
|-------------------------|--------|
| TOTAL PAÏSOS DEL MÓN    | 195    |
| PAÏSOS AMB MOSTRA       | 45     |
| PAÏSOS REPRESENTATS (%) | 23,08% |
| TOTAL MOSTRA            | 74     |

*Taula 2. Monedes de la mostra per continent. Elaboració pròpia*

| CONTINENT | QUANTITAT DE MONEDES<br>EN LA MOSTRA |
|-----------|--------------------------------------|
| ÀSIA      | 23                                   |
| AMÈRICA   | 22                                   |
| ÀFRICA    | 15                                   |
| EUROPA    | 12                                   |
| OCEANIA   | 2                                    |



*Gràfic 1. Percentatge de monedes per continent (elaboració pròpia)*

Els països amb més monedes en la mostra són Tailàndia i Egipte, amb 4 monedes cada un; els segueixen, amb 3 monedes, Zàmbia, Panamà, Nepal, l'Índia, Espanya i els Emirats Àrabs; amb 2 monedes, hi ha 11 països, entre els quals figuren les Seychelles, República Dominicana, Polònia, Mongòlia, Jordània, Jamaica, les illes Caiman, Indonèsia, la Xina, el Canadà i Bolívia; finalment, amb una única moneda, tenim representació de 26 països, entre els quals trobem el Iemen, Turquia, Tunísia, Suècia, el Sudan, Portugal, Papua (Nova Guinea), les Antilles Neerlandeses, Mèxic, Malta, les Maldives, Malawi, Lesotho, el Japó, les illes Turques i Caicos, les illes Salomó, l'Iraq, Hongria, Filipines, Etiòpia, els Estats Units, Costa Rica, Cap Verd, Bulgària, l'Argentina i Andorra.

Aquesta col·lecció de 74 monedes l'hem analitzada des d'un punt de vista històric. Per fer-ho, hem combinat l'anàlisi semiòtica de la iconografia infantil en monedes. La semiòtica, l'estudi dels signes i símbols i la seva interpretació, és una eina útil per desentranyar els significats més profunds en la iconografia de les monedes commemoratives. L'elecció d'imatges, símbols i la seva disposició en les monedes de l'AIN no és accidental, sinó que respon a una intenció comunicativa clara.

Com ja esmentàvem anteriorment, en acostar-nos a les imatges tindrem en compte dos plans: 1) el denotatiu, en què les monedes mostren imatges de nens, llibres, globus i altres símbols directament relacionats amb la infància i l'educació; 2) el connotatiu, en què aquestes imatges evocuen conceptes com innocència, esperança, futur i responsabilitat social. La representació de nens jugant o aprenent no solament mostra activitats infantils, sinó que també connota un entorn segur i propici per al creixement.

No podem perdre de vista tampoc tota la simbologia present en les monedes, que té una funció doble: és universal en la interpretació (per exemple, un nen llegint un llibre és una imatge comprensible en qualsevol cultura) i contextual en el significat (per exemple, l'èmfasi en l'educació pot reflectir les polítiques nacionals cap a la infància). A més, girarem la mirada cap a les metàfores visuals, com les mans protegint un nen o el globus terraquí envoltat de nens, elements que, en combinació, creen associacions poderoses. Les mans representen protecció i cura, mentre que el globus terraquí emfatitza la dimensió global dels drets infantils. Aquestes metàfores ajuden a comunicar idees complexes de manera accessible i senzilla.

Un altre aspecte que tenim en compte en l'anàlisi, manllevat d'Hernández, és les «maneres de mirar».<sup>23</sup> Els autors que estudien la cultura visual no únicament s'interessen pel que mostren les imatges, sinó també per la percepció que en tenen els espectadors. Això vol dir que el més important de les imatges no és només el que s'hi veu, sinó com són vistes per determinats espectadors, que les interpreten de maneres específiques. En aquest sentit, analitzarem les monedes d'aquesta mostra per veure què diuen, què expressen i què simbolitzen o representen en relació amb la imatge o les imatges de la infància o les infancies.

## 5. IMATGES DE LA INFÀNCIA EN LES MONEDAS COMMEMORATIVES

La representació de la infància en monedes està estretament relacionada amb els usos polítics que se'n fan. La infància es converteix, així, en un «objecte de cura política», i pot ser utilitzada com a eina propagandística i divulgativa en funció del govern de torn. A l'hora de seleccionar la imatge que es plasmarà en una moneda, sigui nacional o internacional, es trien temes i arguments específics amb la finalitat de ressaltar determinats valors o idees, per cridar l'atenció sobre aspectes concrets. En el context de l'Any Internacional del Nen (AIN) de 1979, decretat com a part de l'agenda global de les Nacions Unides, les campanyes dels organismes de drets humans van cercar visibilitzar la greu situació a què s'enfrontava la infància. D'altra banda, molts països van aprofitar aquesta efemèride per encunyar una o diverses monedes, amb la infància com a tema central. Aquests països, molt diferents entre si, es trobaven en condicions polítiques diverses i en situacions de desenvolupament desigual.

Una de les coses que es perceben de manera més evident en la col·lecció de monedes analitzades és que l'ús de la imatge de la infància va ser un recurs simbòlic per ressaltar la importància de protegir i promoure els drets dels nens. Com hem esmentat anteriorment, l'elecció de 1979 com a Any Internacional del Nen (AIN) responia a un objectiu clar: promoure el benestar dels nens i augmentar la consciència de les autoritats i del públic sobre les necessitats específiques de la infància. Entre altres objectius concrets, es va subratllar la creació de consciència sobre aquestes necessitats. En aquest context, les monedes commemoratives es van convertir en un recurs ideal per la seva alta

<sup>23</sup> HERNÁNDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Op. cit.*, p. 26-27.

visibilitat pública, funcionant com una forma de comunicació i divulgació que permetria als països transmetre missatges i valors a través d'imatges i símbols.

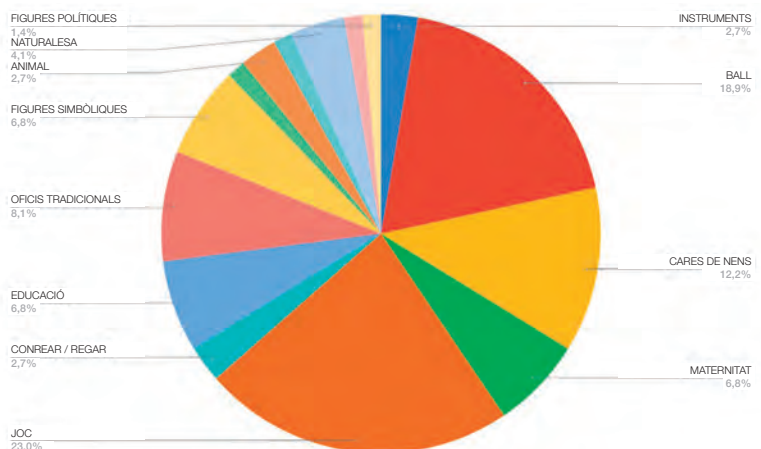
Per tant, cal no perdre de vista en la nostra anàlisi que, en el cas de l'Any Internacional del Nen (AIN), la iconografia centrada en la infància tenia un doble propòsit: commemorar l'any especial i servir com a recordatori permanent dels drets i el benestar dels nens. No obstant això, els dissenys d'aquestes monedes commemoratives varien significativament entre països, tot i que hi ha certs temes recurrents que mereixen ser destacats. Hem optat per categoritzar el conjunt de monedes en tres grans categories:

1. Representacions de la infància. Mitjançant imatges de nens, amb molta freqüència jugant, ballant, en activitats quotidianes o aprenent. S'aprecia una simbologia molt clara que remet al creixement, la innocència i l'alegria. S'empren símbols universals, com ara juguetes, instruments o llibres, per representar l'essència de la infantesa i el desenvolupament.
2. Diversitat cultural, tradicions i unitat nacional. Diverses monedes representen nens de diferents orígens ètnics i culturals, de manera que destaquen la universalitat dels drets del nen i la riquesa cultural del món. Els instruments, les vestimentes i els balls tradicionals tenen un paper central en moltes d'aquestes monedes. A més, és habitual trobar símbols que evoquen la unitat i la cooperació, com quan apareixen diversos nens agafats de la mà o jugant junts.
3. Motius educatius i de protecció. Algunes monedes inclouen símbols relacionats amb l'educació —encara que, com veurem, no són les més comunes— i elements simbòlics de protecció —mans que envolten un nen o figures maternals abraçant els fills.

Dins d'aquestes tres grans categories, podem identificar diverses formes de representació que es repeteixen d'una manera o una altra i que ens ajuden a mostrar els elements presents en les monedes. Vegem-les en el gràfic següent i analitzem-les de manera individual:

Jugar és, percentualment, l'acció que apareix representat amb més freqüència en les monedes (23%). Recordem que la primera referència en el Dret Internacional Públic relativa al dret a jugar la trobem en la Declaració dels Drets del Nen, proclamada per l'Assemblea General de les Nacions Unides en la seva resolució 1386 (XIV), de 20 de novembre de 1959. Aquesta declaració reconeix, en el Principi 7, que els nens han de gaudir plenament de jocs i recreacions, els quals han d'estar orientats envers els objectius de l'educació. Anys més tard, amb la Convenció sobre els Drets del Nen, de 20 de novembre de 1989, aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, es reconeix

aquest mateix dret en l'article 31, juntament amb el dret al descans, a l'esplai i a activitats recreatives pròpies de la seva edat.



Gràfic 2. Elements i símbols centrals de representació en les monedes (elaboració pròpia)

Jugar és una activitat instintiva i essencial en el desenvolupament de nenes i nens. Avui dia ho tenim clar i hi ha nombroses mesures polítiques i iniciatives fora dels Estats que treballen per garantir que aquest dret sigui una realitat. Per a la infància, jugar és una manera d'explorar i d'aprendre sobre el món, la vida, els altres i sobre un mateix. Ara bé, si jugar és un dret indispensable i inherent a la infància, les persones adultes (autoritats, pares, mares, educadors, institucions, etc.) també tenim la responsabilitat de garantir les condicions necessàries perquè existeixin entorns accessibles i adequats per fer-ho.

En les monedes, es reflecteix una clara al·lusió al fet de jugar en les formes més diverses, però al mateix temps més representatives: nenes que juguen a botar corda, a la roda de la patata, que fan volar una miloca, tenen una pepa a les mans, corren darrere una pilota, fan botar una bolla o que s'enfilen a un gronxador, entre altres representacions.

Després del joc, i molt relacionat, trobem els balls tradicionals o la dansa (que representen el 18,9%). És una combinació d'entorns lúdics i tradicions que es veu clarament en la iconografia de les monedes analitzades. Els nens i les nenes ballen agafats de les mans, un clar símbol d'unitat i cooperació, a vegades amb vestimentes tradicionals, i transmetre un patrimoni cultural que passa de generació en generació.



*Imatge 1. Moneda de Zàmbia (1980)*



*Imatge 2. Moneda de l'Argentina (1996)*

El que veiem en tots dos grups de monedes, les al·lusives al joc i les relatives al ball, és que, a poc a poc, comença a apreciar-s'hi una representació molt més realista dels trets específics de la infància, que es manifesta igualment en el tractament de temes populars i tradicionals. Les cares dels nens, que apareixen com el tercer grup més representat, amb un 12,2%, ja no són angelicals, com hauria succeït en la representació artística d'altres èpoques, sinó realistes i cerquen reproduir trets físics naturals.



*Imatge 3. Moneda de Filipines (1979)*



*Imatge 4. Moneda de Lesotho (1979)*

Continuant el nostre recorregut per les imatges de les monedes, trobem el quart grup, dedicat als oficis tradicionals (8,1%). Veiem un nen en una moneda de Zàmbia (1989) segant blat de moro; una nena que sosté un xai mentre que un nen sega blat, en una moneda de Jordània (1999); un nen i una nena omplen un càntir d'aigua, en una moneda del Nepal (1981); nens que pesquen a les Seychelles, a les Illes Salomó i a Papua, Nova Guinea. En aquest conjunt de monedes, observem la realitat de molts nens del món, que ajuden a les seves llars amb tasques quotidianes i col·laboren en la provisió d'aliments per a les famílies. Pels països que van triar aquest tipus d'iconografia per a les seves monedes, aquestes imatges eren, clarament, representatives de la seva infància.

A la dècada dels vuitanta, l'Organització Internacional del Treball va diferenciar dos tipus de treball, basant-se en el criteri de si resultava perjudicial per al nen que el fes. Així, destrià el *child work* i el *child labor*. El primer identifica aquelles activitats que els nens duen a terme sense posar en risc la seva salut ni l'assistència a l'escola, i que els permeten acumular experiència i qualificació. Aquest tipus de treball inclou, per exemple, les activitats laborals familiars, principalment l'activitat agrícola a petita escala, mitjançant la qual moltes famílies subsisteixen als països en vies de desenvolupament. En canvi, el terme *child labor* és aquell treball associat a esclavitud, explotació sexual, activitats il·lícites i treballs perillosos.

Hem deixat al marge d'aquest grup dues monedes en les quals els nens es presenten conreant o regant. Ens referim a una moneda de la Xina de 1979, en què un nen i una nena reguen una planta després d'haver-la plantat (el nen duu una pala), i a una altra moneda d'Indonèsia, on dos nens més grans i amb indumentària d'explorador (*boy-scout*) fan el mateix. Entenem aquestes monedes com a símbols d'innocència, puresa i començament. Associar el nen al creixement d'una planta és una metàfora que pedagogs, metges i educadors han proposat des de fa segles. Els nens, com una planta jove que es conrea i es rega, representen el potencial, el creixement i la promesa d'un nou començament. Com a símbol universal, un nen encarna la promesa de la vida, igual que una planta.



Imatge 5. Moneda de la Xina (1979)

Educació, maternitat i figures simbòliques representen el següent nivell en les imatges gravades en les monedes (cinc en cada cas). Les monedes al·lusives a la infància i l'educació presenten una iconografia senzilla, però poderosa, ja que evoquen la visió d'un futur en què l'educació i el coneixement són accessibles per a tots els nens. Aquest tipus de monedes, amb l'educació associada en primer terme a la infància, les trobem a Egipte (1979), on apareixen professors i alumnes disposats en pupitres i atents a les explicacions (vegeu la imatge

6); a Cap Verd (1980), amb la representació senzilla d'un nen escrivint sobre un pupitre; al Nepal (1974), amb una nena llegint un llibre; a la República Dominicana, una de les monedes més interessants en l'àmbit de l'educació, amb un nen d'esquena escrivint sobre una paret o pissarra la frase «quiero aprender» (imatge 7); i a Malawi (1995), on tornem a trobar una nena llegint un llibre. La lectura ocupa un paper fonamental i simbolitza la intenció evident del país que encunya la moneda per fomentar la cultura i l'alfabetització com a mitjà de desenvolupament i progrés.



*Imatge 6. Moneda d'Egipte (1979)*



*Imatge 7. Moneda de República Dominicana (1982)*

La maternitat també hi és present, tot i que, cal assenyalar-ho, en les monedes analitzades no s'aprecia l'univers iconogràfic propi del cristianisme, en el qual era comú la representació d'escenes de costums en què els nens, en general, acompanyaven els adults i es presentaven com a personatges secundaris, de farciment o acompanyament. En el cas de les monedes analitzades, la figura central és la infància, sempre, excepte en aquest cas, el de la maternitat. No parlem d'una maternitat com la que va prevaler durant segles, de caràcter religiós, una representació idealitzada i sublimada de la realitat, gairebé sempre realitzada per homes. Parlem d'una figura de mare que sosté en braços i eleva, que protegeix, que alleta o alimenta. Per tant, veiem una simbologia molt clara de cura i protecció.

D'altra banda, trobem les figures simbòliques en què apareixen nens amb els braços i mans enlaire, una simbologia molt evident quant a crit d'atenció, presència i dret de participació. Les figures infantils apareixen també sostenint una esfera que representa el món, com a mostra d'internacionalització, cooperació i solidaritat. Són molt freqüents les línies laterals o en forma de cor, branques de llorer o corones d'olivera, com apareixen en el logotip d'UNICEF, que representen, d'una banda, un signe distintiu que s'atorgava en l'antiga Grècia com a premi a una victòria i, d'altra banda, un símbol de

pau. El 1979, el Japó, Hongria i el Canadà encunyen monedes molt similars amb tots els elements descrits. En aquests casos, parlant de símbols i elements distintius, s'aprecia de manera evident el que planteja Chombart de Lauwe quan al·ludeix al fet que les representacions socials de la infància podrien constituir un excel·lent test projectiu del sistema de valors i d'aspiracions d'una societat.<sup>24</sup>

La natura (tres monedes) i els animals (dues monedes) també apareixen, si bé menys, en les monedes. Resulten molt significatius aquests components en llocs on clarament caracteritzen l'entorn i representen senyals distintius del lloc. És el cas, per exemple, d'una moneda de les Illes Turques i Caicos, de 1982, en commemoració de l'AIN, on veiem, en segon pla, un conjunt de palmeres i, en primer pla, un nen que sosté un corn marí a prop de l'orella per sentir el so de la mar. El mateix trobem en una moneda de les Illes Caiman també d'aquell any, on un nen i una nena acaricien una tortuga arran de mar, amb les palmeres de fons. Per part seva, els cavalls són representats de manera recurrent en les monedes dels Emirats Àrabs.

En un percentatge molt reduït, trobem algunes monedes, una en cada cas, en les quals apareixen nens fent una ofrena (Tailàndia, 1981), observant una construcció (Jordània, 1981) o, directament, representant una figura política, en aquest cas el rei hereu amb tan sols uns mesos de vida (Tailàndia, 1979). La representació de figures polítiques en els bitllets i monedes és el més habitual al món. No podem perdre de vista que, com a símbol tangible de la identitat d'un país, tant les monedes com els bitllets tenen un paper fonamental en la projecció social i política, i constitueixen un element propagandístic i de legitimació del poder molt útil per als governs. De fet, tal com plantejàvem recentment a la ISCHE-2024, els bitllets i les monedes han estat, al llarg de la història, eines simbòliques de poder colonial. L'elecció de les figures o els esdeveniments històrics que es destaquen en els bitllets pot contribuir a aquesta narrativa colonial i a la legitimació del domini. Fins i tot, una forma de resistència i descolonització pot manifestar-se mitjançant la introducció de bitllets que representin la cultura local, figures històriques i/o símbols com a reafirmació de l'entitat pròpia i singular d'aquest territori. Durant el procés de descolonització, la creació d'una moneda nacional independent simbolitza un pas significatiu en la recuperació d'aquella propietat material i immaterial que havia estat usurpada. No obstant això, per fortuna, aquesta no va ser la

<sup>24</sup> CHOMBART DE LAUWE, M. J. *Un monde autre, l'enfance... Op. cit.*

tendència en el cas de les monedes commemoratives de l'AIN, i únicament aquesta moneda de Tailàndia fa al·lusió a figures polítiques del país.

En essència, el conjunt de monedes analitzades ens permet afirmar que un mitjà aparentment simple pot arribar a convertir-se en un vehicle poderós per transmetre valors i missatges socials profunds. A través de la iconografia de la infància, aquestes monedes no solament van commemorar un any especial, sinó que també van contribuir a la sensibilització i a l'acció global en favor dels drets dels nens. Reforcen el paper de la maternitat i l'educació, simbolitzen i projecten al gran públic aspectes que es volen associar a la infància, com el creixement, la innocència i l'alegria, però també la unitat, la cooperació i la solidaritat, així com, per sobre de tot, la necessitat de protecció.

## 6. CONCLUSIONS

El conjunt de monedes analitzades en aquest estudi ens condueix, inexorablement, a referir-nos, en primer lloc, al sentit de les commemoracions. Les memòries socials es construeixen i es formalitzen a través de pràctiques, símbols i «marques». Són pràctiques socials que s'instal·len com a rituals; marques materials en espais públics i inscripcions simbòliques, com ara aquestes monedes. Ara bé, aquestes marques no són inamovibles, sinó que el seu significat és apropiat i resignificat per actors socials diversos, segons les seves circumstàncies i l'escenari polític en què s'insereixen.

L'anàlisi d'aquestes monedes ens ha revelat una rica interacció de símbols i significats que reflecteixen tant les aspiracions universals com els contextos culturals específics dels països emissors. En última instància, moltes d'aquestes monedes constitueixen testimonis duradors del compromís global amb el benestar i els drets de la infància.

En incloure la imatge de la infància en les monedes commemoratives de l'AIN, es pretenia sensibilitzar la població sobre la vulnerabilitat dels nens i la necessitat de garantir-los un tracte just i respectuós en totes les societats. Aquesta tasca es va dur a terme de manera molt diferent segons el país en qüestió. A més, aquestes monedes actuaven com una eina educativa per recordar a les persones la importància de protegir els drets dels nens.

L'ús de la imatge de la infància en les monedes commemoratives de l'AIN també va servir per unir les nacions entorn d'un objectiu comú: el benestar de la infància. En compartir aquest símbol a través de les monedes, es va enfortir la solidaritat i la col·laboració internacional en la protecció dels drets

dels nens. Aquestes monedes van funcionar com un recordatori tangible de la necessitat de treballar conjuntament per garantir un futur segur i prometedor per a les generacions futures.

Abans de tancar aquest treball, ens agradaria esmentar que els estudis sobre aquest tipus de fonts són pràcticament inèdits, i considerem que poden ser útils i atractius en iniciatives relacionades amb el compromís social dels historiadors de l'educació, tal com es planteja en la línia temàtica d'aquest monogràfic. Aquestes fonts poden facilitar la innovació docent, però també la difusió de nous coneixements i maneres d'interpretar i interpel·lar el passat, les concepcions de la infància i l'evolució de l'educació, no solament entre el col·lectiu acadèmic, sinó també entre el gran públic. A més, podrien ser considerades elements valuosos del patrimoni material i, com a tals, ser integrades en museus pedagògics.

NOTA FINAL: Les dues autores d'aquest treball formen part de l'equip de recerca del projecte «Historia pública de la educación en España (1970- 2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas». Aquest treball ha estat plantejat, pensat i discutit per les dues autores de manera col·laborativa, encara que la doctora Sara González és responsable dels apartats 1 i 2 d'introducció i evolució històrica del concepte d'infància, mentre que la doctora Giordana Merlo s'ha ocupat de l'apartat 3, dedicat a l'any internacional del nen, i el 4 relatiu al plantejament de la metodologia i fonts. Les dues autores han treballat i redactat de manera conjunta i consensuada els apartats 5 i 6 amb els resultats i les conclusions de l'estudi.



TEMA MONOGRÀFIC

---

# Més enllà de l'Acadèmia: el compromís social i cívic dels historiadors de l'educació a Espanya *Beyond the Academy: Social and civic engagement of the Spanish historians of education*

Francisca Comas Rubí

xisca.comas@uib.es

*Universitat de les Illes Balears, GEDHE-IRIE (Espanya)*

María del Mar del Pozo Andrés

mar.pozo@uah.es

*Universitat d'Alcalá de Henares (Espanya)*

Data de recepció del original: 25/10/2024

Data d'acceptació: 05/12/2024

## RESUM

Els documentals històrics educatius són eines de divulgació dirigides al gran públic, produïdes fora de l'àmbit acadèmic, però amb la possibilitat de comptar amb la participació d'historiadors de l'educació. En el marc d'un projecte recent sobre història pública de l'educació, hem elaborat un inventari de documentals centrats en l'educació i la infància a l'Espanya anterior al franquisme. A partir d'aquest inventari, basat en criteris que detallem en aquest article, hem iniciat diverses línies d'estudi. Una se centra en el paper dels historiadors en aquests productes. Aquest article presenta els primers resultats de la recerca: de 77 documentals catalogats, 37 inclouen la participació d'historiadors acadèmics de l'educació com a testimonis experts. Es proporciona una actualització de l'inventari, acompanyada d'una anàlisi quantitati-

va i qualitativa de la presència d'aquests historiadors, tots ells vinculats a universitats públiques espanyoles. Finalment, es reflexiona sobre el compromís cívic i social que ha impulsat la seva implicació en la divulgació de la història educativa.

**PARAULES CLAU:** Documentals històrics, historiadors de l'educació, compromís social, història pública de l'educació.

## ABSTRACT

Documentaries on the history of education are dissemination tools aimed at the general public, produced outside the academic sphere but with the possibility of participation by historians of education. In the framework of a recent project on the Public History of education, we have created an inventory of documentaries focusing on education and childhood in pre-Franco Spain. From this inventory, based on criteria detailed in this article, we have initiated several lines of study. One of them is the analysis of the role of historians in these products. The article presents the first results of this research: out of 77 catalogued documentaries, 37 include the participation of academic historians of education as expert witnesses. An update of the entire inventory is provided, together with a quantitative and qualitative analysis of the presence of these so-called academic historians of education, all of them from Spanish state universities. Finally, it reflects on the civic and social commitment that has motivated their involvement in the dissemination of educational history.

**KEYWORDS:** Historical documentaries, historians of education, social commitment, public history of education.

## RESUMEN

Los documentales históricos educativos son herramientas de divulgación dirigidas al gran público, producidas fuera del ámbito académico pero con posibilidad de participación por parte de los historiadores de la educación. En el marco de un proyecto reciente sobre historia pública de la educación, hemos creado un inventario de documentales centrados en la educación y la infancia en la España previa al franquismo.

A partir de este inventario, basado en criterios que detallamos en este artículo, hemos iniciado diversas líneas de estudio. Una de ellas es el análisis del papel de los historiadores en estos productos. El artículo presenta los primeros resultados de esta investigación: de 77 documentales catalogados, 37 incluyen la participación de his-

toriadores de la educación académicos como testigos expertos. Se proporciona una actualización de todo el inventario, junto con un análisis cuantitativo y cualitativo de la presencia de estos historiadores de la educación que denominamos académicos, todos ellos procedentes de universidades públicas españolas. Finalmente, se reflexiona sobre el compromiso cívico y social que ha motivado su implicación en la divulgación de la historia educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Documentales históricos, historiadores de la educación, compromiso social, historia pública de la educación.

## 1. INTRODUCCIÓ

Entre les responsabilitats que tenim els historiadors de l'educació com a acadèmics a les nostres universitats es troba la d'investigar, analitzar i interpretar el passat educatiu mitjançant l'estudi crític i científic de les fonts, aplicant rigorosament la metodologia de recerca. Des de l'Acadèmia, ens correspon desenvolupar recerques històriques i elaborar narratives que ajudin a comprendre què va succeir, com i per què. També tenim el deure de transmetre als nostres estudiants de grau i postgrau els coneixements històrics educatius derivats d'aquesta recerca. Tanmateix, la nostra tasca hauria d'anar més enllà del marc estrictament acadèmic o academicista. Cal que contribuïm també a educar i divulgar coneixements històrics educatius, no només entre els alumnes, sinó entre el públic general. A més, hem de preservar la memòria històrica, evitant que el coneixement sobre el passat de l'educació desaparegui.

La nostra presència en la societat és fonamental, no només per contribuir a interpretar el passat, sinó també el present, evitant explicacions simplistes i poc crítiques de fets complexos. A més, podem ajudar a fomentar el pensament crític i la resistència a la manipulació, a construir o reforçar identitats, a preservar la memòria col·lectiva i a evitar la repetició d'errors derivats de la manca de coneixement o de memòria. Aquesta presència es pot concretar de moltes maneres, una de les quals és mitjançant la col·laboració en productes de difusió i divulgació creats fora de les universitats per professionals no acadèmics, però adreçats al gran públic, com és el cas dels documentals històrics de contingut educatiu.

L'elaboració de l'inventari i l'estudi d'aquests productes audiovisuals ha centrat la nostra atenció en els darrers temps. En el marc d'un projecte de

recerca sobre la història pública de l'educació desenvolupada a Espanya des de 1970,<sup>1</sup> hem iniciat una primera fase centrada en la localització, l'inventari i l'anàlisi de documentals històric-educatius produïts durant les darreres cinc dècades. Aquesta primera fase s'ha focalitzat exclusivament en documentals històrics que tenen com a tema central l'educació i la infància en períodes anteriors a la dictadura franquista.

Hem definit el nostre camp de recerca, tant des del punt de vista cronològic com conceptual, elaborant un inventari de documentals que compleixen una sèrie de criteris prèviament establerts i fonamentats en estudis especialitzats anteriors. A més, hem desenvolupat un model metodològic per a l'anàlisi d'aquests documentals, del qual presentem una primera aproximació. Paral·lelament, hem formulat dues grans línies de recerca en què treballem actualment. La primera línia se centra en l'estudi del contingut i del discurs dels documentals, abordant-los des de la doble perspectiva de l'anàlisi historiogràfica i la creació audiovisual. Aquesta aproximació permet identificar les estratègies narratives utilitzades en la construcció històrica de cada documental i determinar el seu paper en la reconfiguració de la memòria col·lectiva. La segona línia d'investigació analitza la participació dels historiadors de l'educació en aquests documentals, amb l'objectiu de comprendre el seu grau d'implicació i influència en aquests documentals.

En aquest article, ens proposem iniciar aquesta segona línia de recerca i presentar-ne els primers resultats. L'objectiu és posar en relleu el compromís social que els historiadors de l'educació de les nostres universitats han demostrat al llarg de les darreres dècades mitjançant la seva participació en productes de divulgació històrica produïts fora de l'àmbit acadèmic, com és el cas dels documentals que aquí analitzem.

Després de sintetitzar què entenem per documental històric educatiu en el context de la nostra recerca i explicar com l'hem duta a terme, presentarem l'actualització més recent del nostre inventari de documentals.<sup>2</sup> A continuació,

<sup>1</sup> Aquest article i la recerca que el precedeix s'ha fet en el marc del projecte «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» finançat per: PID2020-113677GB-I00 / MICIU / AEI / 10.13039/501100011033 i del Programa de Foment de la Recerca i la Innovació de la Universitat de les Illes Balears 2024-2026 per mitjà del GEDHE/IRIE.

<sup>2</sup> Podeu consultar els primers resultats de la nostra recerca sobre documentals històrics educatius a: DEL POZO ANDRÉS, M. M., BRASTER, S., COMAS RUBÍ, F. «Mapping Public History of Education in Spain: The Treasure Trove of Documentaries», *History of Education and Children's Literature*, vol. 19, núm. 1 (2024), p. 79-110.

ens centrarem en la presència i participació dels que definirem com a historiadors de l'educació en aquests documentals. Aquesta anàlisi es basarà tant en les dades de l'inventari com en el testimoni dels historiadors de l'educació que han tingut una presència més destacada en aquests productes audiovisuals com a experts.

## 2. ELS DOCUMENTALS EN LA HISTORIOGRAFIA EDUCATIVA

El documental sobre educació produït en el passat no és desconegut dins la historiografia educativa, ja que s'ha utilitzat com a font d'investigació en diverses ocasions. Un exemple destacat és el projecte «Documentary Film in Educational Research: Producing Methodologies» (2009-2010), finançat per l'Acadèmia Britànica, que va explorar els primers usos d'aquest gènere en la recerca històrica educativa. Aquest projecte tenia com a objectiu esbrinar per què els documentals, tot i haver tingut un paper rellevant en la representació de les escoles i l'escolarització des dels anys trenta del segle xx, continuaven sent un recurs poc explotat pels historiadors.<sup>3</sup> Mitjançant l'estudi de pel·lícules de no-ficció ambientades en escoles i els seus entorns, el projecte va promoure la reflexió sobre el potencial dels documentals escolars com a fonts per estudiar un període històric concret, com a objectes d'investigació en si mateixos i com a documents susceptibles de ser utilitzats en triangulació amb altres fonts. La conclusió final del projecte va destacar que «Va quedar molt clar, només estudiant els seus catàlegs, que l'historiador de l'educació del segle xx té accés a una de les fonts més riques per a la història educativa: el film documental».<sup>4</sup>

A Espanya s'han realitzat diverses investigacions sobre pel·lícules documentals que tracten temes educatius de períodes passats, centrant-se especialment en els realitzats entre 1914-1939 i 1939-1970. Aquestes recerques inclouen anàlisis del contingut, que van des de l'ús dels espais escolars fins

<sup>3</sup> WARMINGTON, P., VAN GORP, A., GROSVENOR, I. «Education in Motion: Uses of Documentary Film in Educational Research», *Paedagogica Historica*, vol. 47, núm. 4 (2011), p. 458.

<sup>4</sup> GROSVENOR, I. «Since it permits seeing the past directly, it will eliminate at least at certain important points, the need for investigation and study: documentary film and history of education», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 31 (2018), p. 34.

al tractament dels cossos en moviment.<sup>5</sup> S'ha prestat una atenció particular a la manera com l'educació es presenta en pel·lícules propagandístiques de no-ficció i notícies com el NO-DO.<sup>6</sup> Tots aquests treballs comparteixen un fil conductor: l'anàlisi dels documentals que representen l'escola i l'educació en un moment determinat del segle xx, concretament el període en què es va produir cada pel·lícula. Aquesta circumstància els atorga el mateix estatus historiogràfic que els documents procedents d'arxius i fons històrics, considerant-los fonts primàries de recerca.

La nostra recerca, però, no s'ha centrat en documentals produïts en els passats sobre esdeveniments o temes educatius que eren d'actualitat en aquell moment, utilitzant imatges contemporànies a la seva producció. En canvi, hem treballat amb els productes audiovisuals que els historiadors del cinema han identificat com a «documentals històrics».

Definir què és un documental històric no és una tasca senzilla. El documental, com a gènere de cinema de no-ficció amb finalitats distintes de les de les pel·lícules de ficció, va començar a explorar-se a finals del segle xix, i des de llavors ha anat evolucionant. A partir de la dècada de 1920, es va començar a reutilitzar metratge de pel·lícules d'anys anteriors per il·lustrar noves narratives històriques dins de productes audiovisuals. Jay Leyda va anomenar aquest tipus de productes audiovisuals «pel·lícules recopilatòries».<sup>7</sup> Alguns historiadors han identificat aquest tipus d'audiovisuals com a «documentals històrics», ja que en aquestes pel·lícules sol aparèixer un narrador —que pot ser un testimoni o

<sup>5</sup> COLLELDEMONT, E. «Educar, una deriva del verb propagar. La representació de l'educació en els films del període de la Dictadura de Primo de Rivera», *Temps d'Educació*, núm. 53 (2017), p. 245-268; PRAT VIÑOLAS, P., GÓMEZ MUNDÓ, A., CASANOVAS PRATS, J., CARRILLO FLORES, I., PADRÓS TUNEU, N., COLLELDEMONT PUJADAS, E. «L'Educació representada als documentals de propaganda a Espanya (1914-1939)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 31 (2018), p. 35-57; COLLELDEMONT PUJADAS, E. «Espacios vivenciados a través de los cuerpos representados en los documentales», *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 21, núm. 2 (2021), p. 61-82.

<sup>6</sup> COLLELDEMONT PUJADAS, E., VILANOU TORRANO, C. (eds.). *Totalitarismos europeos, propaganda y educación: una historia visual desde los NO-DO*, Gijón: Trea, 2020; VILANOU TORRANO, C., COLLELDEMONT PUJADAS, E. (eds.). *Disciplinas educativas en regímenes totalitarios. Una historia visual desde documentales*, Gijón: Trea, 2022; MOLINA POVEDA, M. D. *La educación a través del NO-DO (1943-1981)*, tesi doctoral (directora: C. Sanchidrián Blanco). Màlaga: Universitat de Màlaga, 2021; COLLELDEMONT PUJADAS, E., PADRÓS TUNEU, N., CERCÓS, R. «Images That Portray, Challenge, and Refuse: Visual Content and Education in Francoist Spain, 1939–1975», ALLENDER, T., DUSSEL, I., GROSVENOR, I., PRIEM, K. (eds.). *Appearances Matter. The visual in educational history*, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2021, p. 63-86; COLLELDEMONT, E., PADRÓS, N., GROSVENOR, I. «La memoria educativa de los documentales como confrontación a los pasados totalitarios», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 16 (2022), p. 77-103.

<sup>7</sup> LEIDA, J. *Films Beget Films. A study of the compilation film*, New York: Hill and Wang, 1964.

un expert— que parla mentre es mostren imatges contemporànies i antigues, juntament amb fotografies, materials diversos, retalls de premsa, etc.<sup>8</sup>

Segui quin sigui el nom que se'ls donés als seus orígens, aquest tipus de producció audiovisual, que construeix una narrativa seqüenciada sobre esdeveniments històrics utilitzant tota mena d'imatges, tant del passat com contemporànies a la producció mateixa, ha acabat sent anomenat «documental històric». Aquest gènere ha estat estudiat pels historiadors del cinema des de diverses perspectives al llarg de les darreres dècades, començant per la visió dels cineastes, espectadors i institucions, i arribant a l'anàlisi dels documentals com a textos.<sup>9</sup> Des de la historiografia de l'educació, en canvi, els documentals històrics de temàtica educativa, entesos com a productes que cerquen construir un relat del passat des d'una perspectiva actual amb l'objectiu de reconfigurar el nostre imaginari col·lectiu o de contribuir a la construcció d'una memòria compartida sobre un període i uns esdeveniments, no han estat explorats en profunditat. Alguns treballs sobre documentals històrics inclouen, entre els seus objectes d'anàlisi, alguns documentals d'indole educativa. Per exemple, Gómez Segarra, en la seva tesi doctoral sobre estratègies narratives dels documentals històrics sobre la Guerra Civil produïts entre el 2000 i el 2014, inclou en el seu inventari títols com *Las maestras de la República* (2013) o *Los niños de Rusia* (2001).<sup>10</sup>

<sup>8</sup> ROSENSTONE, R. A. «The Historical Film as Real History», *Film-Historia*, vol. 5, núm. 1 (1995), disponible a: <https://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12244/14998> (darrer accés: 10/10/2024).

<sup>9</sup> Hem tractat aquestes perspectives d'anàlisi amb més detall en un treball previ a aquest article. Vegeu: DEL POZO ANDRÉS, M. M., BRASTER, S., COMAS RUBÍ, F. «Mapping Public History of Education in Spain...». *Op. cit.*

Actualment, tot i ser un camp d'estudi en evolució constant, és àmpliament acceptada la taxonomia dissenyada i perfeccionada per Nichols per analitzar els documentals històrics com a textos i identificar-ne els elements narratius, textuals i conceptuals que permeten definir les modalitats o formes de representació comunes a aquests tipus de productes. Segons Nichols, aquestes modalitats de representació, que no són necessàriament consecutives ni excloents, poden ser expositives, observacionals, participatives, reflexives, performatives, poètiques i, fins i tot, interactives. Vegeu: NICHOLS, B. *Introduction to Documentary*, Bloomington: Indiana University Press, 3rd ed., 2017.

<sup>10</sup> GÓMEZ SEGARRA, M. Estrategias narrativas de los documentales históricos españoles sobre la Guerra Civil (2000-2014). Tesi doctoral, Facultat de Ciències de la Informació (Directors: J. MONTERO DÍAZ I M. A. PAZ REBOLLO). Madrid: Universitat Complutense, 2018; GÓMEZ SEGARRA, M., GIL GASCÓN, F. «La presencia del presente en los documentales históricos españoles sobre la Guerra Civil realizados en el siglo XXI», *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 25, núm. 1 (2019), p. 235-250.

Altres investigacions han inclòs en la seva selecció documentals com *La doble vida del faquir* (2005) i *El llegat de la maternitat d'Elna* (2008).<sup>11</sup> No obstant això, però, no es troba bibliografia de referència específica sobre els documentals històrics educatius sota la denominació conceptual de «documental històric» que utilitzen els historiadors del cinema.

### 3. EL NOSTRE ESTUDI I INVENTARI

El nostre estudi va començar amb la cerca de documentals històrics educatius produïts des de 1970 fins a l'actualitat, amb l'objectiu de crear un inventari, descriure'n les característiques contextuais i conceptuals, i analitzar-los. Tal com s'indica en els estudis sobre documentals històrics, l'època històrica que ha generat més interès a la societat espanyola en les darreres dècades és la Guerra Civil. Des del punt de vista històric educatiu, i com a resultat de la nostra cerca, podem afirmar que a la Guerra Civil s'afegeix també l'interès per la II República com a període de màxima esplendor de l'educació a Espanya. Per tant, per elaborar un primer inventari i abordar-ne l'estudi des de diverses perspectives, ens hem centrat en els documentals històrics educatius sobre períodes anteriors a la dictadura franquista, establint una sèrie de criteris de selecció que resumim a continuació:<sup>12</sup>

1. Definició de documental: considerem documental qualsevol obra classificada com a tal pel productor i que tingui un caràcter divulgatiu, destinat a un públic no especialitzat. S'han exclòs documentals didàctics fets per experts i pensats per a l'ús en aules.

<sup>11</sup> TORREIRO, C. «De tendencias y autores (la configuración artística del documental catalán contemporáneo)», a TORREIRO, C. (ed.). *Realidad y creación en el cine de no-ficción (el documental catalán contemporáneo)*, Madrid: Cátedra, 2010, p. 52; MÍNGUEZ, N. «Historia y Memoria en el documental español contemporáneo», *Revista de Occidente*, núm. 302-303 (2006), p. 94-95; CASTELLÓ, E., «El documental televisivo como trabajo de duelo», a QUÍLEZ ESTEVE, L., RUEDA LAFFOND, J. C. (eds.). *Posmemoria de la Guerra Civil y el franquismo. Narrativas audiovisuales y producciones culturales en el siglo XXI*, Granada: Comares, 2017, p. 39-57; MERINO, I. «Desde Cataluña: historia, crítica al presente y formación artística (1978-2020)», a TORREIRO, C., ALVARADO, A. (eds.). *El documental en España. Historia, Estética e Identidad*, Madrid: Cátedra, 2023, p. 146-147.

<sup>12</sup> Aquests criteris s'expliquen de manera més detallada en una publicació prèvia que presenta l'inventari: DEL POZO ANDRÉS, M. M.; BRASTER, S.; COMAS RUBÍ, F. «Mapping Public History of Education in Spain...». *Op. cit.*

2. Període de producció: els documentals seleccionats abasten el període 1976-2024, que inclou la Transició democràtica (1976-1996) i l'etapa posterior, marcada per la recuperació de la memòria històrica.
3. Període històric objecte dels documentals: s'inclouen documentals que aborden com a tema central el període anterior a la fi de la Guerra Civil (1939), així com aquells que, tot i centrar-se en aquesta etapa, també fan referència a les seves conseqüències posteriors.
4. Caràcter històric educatiu: els documentals han de tenir un discurs històric educatiu central i clar, que inclogui experiències d'ensenyament formals i no formals. S'han exclòs els documentals en què l'educació era secundària o subordinada a altres temes principals.
5. Durada mínima: seguint els criteris de Velázquez i Ramírez, incloem en el nostre inventari els documentals de més de 23 minuts,<sup>13</sup> i establim aquest llinar per garantir que la narrativa sigui prou desenvolupada. Tanmateix, cal destacar que en estudis previs no hi ha un acord clar sobre la durada mínima que hauria de tenir un documental històric.
6. Perspectiva de l'autor: es valora la figura del director com a part essencial de l'obra, amb especial atenció als cineastes amb una trajectòria consolidada i vinculacions professionals acreditades en l'àmbit audiovisual.
7. Tipus de producció: no s'exclou cap documental per la seva productora. S'han considerat tant produccions televisives com independents, ja que sovint les produccions independents acaben sent emeses per televisió, fet que elimina la divisió estricta entre aquests formats.

Amb aquests criteris s'ha fet una cerca sistemàtica en biblioteques, filmoteques i arxius. S'han consultat: Biblioteca Nacional, Filmoteca Española, Biblioteca de Catalunya, Filmoteca de Catalunya, BEG (Biblioteques Especialitzades de la Generalitat), MUPEGA (Museo Pedagógico de Galicia), i l'Archivo del Cortometraje Español. També s'han consultat a nombrosos experts

<sup>13</sup> PALACIO HERRANZ, M.; MEJÓN MIRANDA, A. «De la Transición a los premios Goya. Derivas de los documentales producidos en Madrid en democracia (1978-2001)», TORREIRO, C., ALVARADO A. (eds.). *El documental en España. Historia, Estética e Identidad*, Madrid: Cátedra, 2023, p. 146-147.

en història de l'educació de diferents indrets de l'Estat,<sup>14</sup> i s'han fet cerques aproximades a repositoris i espais web, especialment a YouTube, fent servir paraules clau (*educación, pedagogia, escuela, maestros, institutos, universidad*, etc.). A hores d'ara, s'han localitzat un total de 77 documentals que compleixen els criteris de selecció esmentats. Cal destacar, però, que l'inventari no està tancat. Continuem recollint documentals que no han estat identificats en la cerca realitzada fins ara, o que sabem que encara estan en procés de producció. Per tant, el total de documentals que componen el nostre inventari no és un resultat definitiu, però considerem que ja representa una mostra suficient per començar a analitzar-los i extreure'n algunes conclusions.

Precisament amb l'objectiu de poder analitzar els documentals tant des de la perspectiva de la producció com del contingut i format, hem elaborat l'inventari a partir d'un model de fitxa extensa que recull informació tant externa com interna de cada documental:

- Any de producció.
- Durada en minuts.
- Productors.
- Idioma de la versió original, assenyalant si hi ha subtítols.
- Director o l'equip directiu (que a vegades coincideix amb el guionista)
- Documentalistes /assessors
- Procedència de la documentació històrica utilitzada
- Difusió i accessibilitat
- Descripció interna del documental:
  - Sinopsis
  - Participació de testimonis
  - Participació d'experts
  - Presència de veu en off
  - Dramatització amb actors
  - Presència de materials d'arxiu

Els resultats obtinguts fins ara en aquesta recerca es presenten de manera sintetitzada en el quadre següent. Aquest quadre inclou els 77 documentals

<sup>14</sup> Volem agrair l'ajut a: Antón Costa Rico i Eugenio Otero Urtaza (Universitat de Santiago de Compostel·la), Carmen Diego Pérez (Universitat d'Oviedo), Luis María Naya Garmendia (Universitat del País Basc), Pere Fullana Puigserver (Universitat de les Illes Balears), María del Carmen Agulló Díaz (Universitat de València), Juan Luis Rubio Mayoral (Universitat de Sevilla), Isabel Grana Gil (Universitat de Màlaga) i Manuel Ferraz Lorenzo (Universitat de La Laguna).

identificats fins al moment que compleixen els criteris establerts, i especifica l'any de producció, el títol, la durada, l'idioma i el director de cada obra. Addicionalment, per al propòsit d'aquest article, s'hi ha incorporat una última columna que indica si el documental compta amb la participació d'experts, independentment de si aquests són historiadors de l'educació.

| Any  | Títol                                                            | Idioma           | Director/guionista                                | Minuts  | Testimonis experts |
|------|------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------|---------|--------------------|
| 1979 | <i>Carles Salvador, elogi a un xiprer</i>                        | Català           | Joan Vergara, Alfred Ramos (direcció i guió)      | 30 min  | SÍ                 |
| 1992 | <i>Gregorio Sanz García</i> [Fe de vida, capítol 5]              | Gallec, Castellà | Elvira Varela                                     | 31 min  | SÍ                 |
| 1997 | <i>Viva la Escuela Moderna</i>                                   | Castellà         | Adolfo Dufour Andía                               | 84 min  | NO                 |
| 1998 | <i>Las mujeres de la herencia del 98. La primera oportunidad</i> | Castellà         | J. Manuel Riancho                                 | 104 min | SÍ                 |
| 1998 | <i>La mestra, Rosa Sensat.</i>                                   | Català           | José Pica (direcció i guió), Mercè Llimona (guió) | 25 min  | SÍ                 |
| 2001 | <i>Los niños de Rusia</i>                                        | Castellà         | Jaime Camino (direcció i guió)                    | 93 min  | NO                 |
| 2003 | <i>Francesc Ferrer i Guàrdia, una vida per la llibertat</i>      | Català           | Agustí Corominas (direcció i guió)                | 52 min  | SÍ                 |
| 2003 | <i>La guerra dibujada</i>                                        | Castellà         | Xavier Cortés, Amanda Gascó                       | 52 min  | SÍ                 |
| 2004 | <i>La República de los maestros</i>                              | Castellà         | Reyes Ramos                                       | 45 min  | SÍ                 |
| 2004 | <i>Los niños de Morelia</i>                                      | Castellà         | Juan Pablo Villaseñor (direcció i guió)           | 90 min  | NO                 |
| 2004 | <i>Rosa Sensat Vila</i>                                          | Català           | Marcel·lí Parés                                   | 24 min  | SÍ                 |
| 2004 | <i>Francisco Moisés Rivera Casas</i>                             | Castellà         | Vicente Peña Saavedra                             | 37 min. | NO                 |
| 2004 | <i>Xulia Martínez Álamo</i>                                      | Castellà         | Vicente Peña Saavedra                             | 27 min  | NO                 |
| 2004 | <i>Historia de una escuela. Cabranes 1900-1970</i>               | Castellà         | Pablo A. Quiroga Prendes                          | 23 min  | NO                 |
| 2005 | <i>Els mestres catalans, de la guerra a l'exili</i>              | Català           | Agustí Corominas (direcció i guió)                | 51 min  | SÍ                 |
| 2005 | <i>La doble vida del faquir</i>                                  | Català, Castellà | Elisabet Cabeza, Esteve Rimbau                    | 90 min  | NO                 |
| 2006 | <i>La escuela fusilada</i>                                       | Castellà         | Iñaki Pinedo, Daniel Álvarez                      | 55 min  | SÍ                 |
| 2006 | <i>Crónicas de pizarra e xiz</i>                                 | Gallec           | Xan Leira                                         | 29 min  | SI                 |

|           |                                                                                |                  |                                                                                        |         |    |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------|----|
| 2006      | <i>A derradeira lección do Mestre</i>                                          | Gallec           | Xoán Carlos Garrido Couceiro                                                           | 49 min  | NO |
| 2007      | <i>Estudiar en Guerra. Los Institutos Obreros. 1936-1939</i>                   | Castellà         | Cristina Escrivà                                                                       | 52 min  | SÍ |
| 2007      | <i>Misiones Pedagógicas (1934-36)</i>                                          | Castellà         | Gonzalo Tapia                                                                          | 55 min  | SÍ |
| 2008      | <i>El llegat de la maternitat d'Elna</i>                                       | Català, Castellà | Assumpta Montellà, Toni Espinosa                                                       | 64 min  | SÍ |
| 2008      | <i>Un sant que no anava a missa. Guillem Cifre de Colonya, abans Coll</i>      | Català           | Pere Salas Vives, Antoni Rotger, Antoni Marquet                                        | 59 min  | SÍ |
| 2008      | <i>La guerra de Severo</i>                                                     | Gallec, Castellà | César Fernández (direcció i guió)                                                      | 63 min  | SÍ |
| 2008      | <i>El secreto de educar</i>                                                    | Castellà         | Sonia Tercero Ramiro                                                                   | 60 min  | SÍ |
| 2008      | <i>Pere Capellà (1907-1954)</i>                                                | Català           | Miguel Àngel Abraham, Cesc Mulet                                                       | 57 min  | SÍ |
| 2008      | <i>Herminio Barreiro Calvete</i>                                               | Gallec           | Francisco Rodríguez Fontarigo                                                          | 27 min  | NO |
| 2008      | <i>Crónicas de represión lingüística</i>                                       | Gallec           | Xan Leira                                                                              | 28 min  | SÍ |
| 2008      | <i>O valor das letras</i>                                                      | Gallec           | Xosé Manuel Vega                                                                       | 33 min  | NO |
| 2008      | <i>Elogio al horizonte</i>                                                     | Castellà         | Íñaki Ibasate Domínguez                                                                | 65 min  | SÍ |
| 2008      | <i>La Salle Beasain: 100 años de historia</i>                                  | Basc, Castellà   | Ángel Forcada                                                                          | 30 min  | SÍ |
| 2008-2010 | <i>Els mestres de la república. [Memòria i oblit d'una guerra, capítol 25]</i> | Català           | Luis Ortas Pau, Pedro de Echave<br>Albert Herranz (guió)                               | 33 min  | SÍ |
| 2009      | <i>Més de 100 anys d'història de les escoles de Cabanes</i>                    | Català           | Tomàs «Fletxa» Morales                                                                 | 120 min | NO |
| 2010      | <i>La escuela olvidada</i>                                                     | Castellà         | Sonia Tercero Ramiro                                                                   | 59 min  | SÍ |
| 2010      | <i>Han bombardejat una escola</i>                                              | Català           | Mireia Corbera, Sandra Olsina, Anna Morejón                                            | 25 min  | SÍ |
| 2010      | <i>La infancia evacuada. Colonias escolares. 1936 a 1939</i>                   | Castellà         | Cristina Escrivà                                                                       | 43 min  | SÍ |
| 2010      | <i>Cien años de la Residencia de Estudiantes</i>                               | Castellà         | Miguel Santos, Ismael Issa                                                             | 60 min  | SÍ |
| 2010      | <i>Hablaremos de esto dentro de cien años</i>                                  | Castellà         | Rafael Zarza Ballugera (direcció), Juan Pérez de Ayala y Rafael Zarza Ballugera (guió) | 50 min  | NO |
| 2011      | <i>Ángel Llorca. El último ensayo</i>                                          | Castellà         | Víctor M. Guerra                                                                       | 58 min  | SÍ |

|      |                                                                                                                    |                  |                                                                     |        |    |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------|--------|----|
| 2011 | <i>Lembranzas da infancia. Recordos da escola</i>                                                                  | Gallec, Castellà | Daniel Vázquez Vila                                                 | 54 min | SÍ |
| 2011 | <i>Los niños de Guernica tienen memoria</i>                                                                        | Castellà         | Roberto Menéndez (direcció i guió)                                  | 50 min | NO |
| 2012 | <i>Carles Salvador. La llarga vida de les paraules</i>                                                             | Català           | Francesc Pérez, Moragón, Nel·lo Pellisser                           | 39 min | SÍ |
| 2012 | <i>L'escola de la meua vida</i>                                                                                    | Català           | Carme Castelltors, Roser Grau, Carme Palmés.                        | 25 min | NO |
| 2013 | <i>El Retrartista</i>                                                                                              | Castellà         | Alberto Bougleux, Sergi Bernal                                      | 52 min | NO |
| 2013 | <i>Las Maestras de la República</i>                                                                                | Castellà         | Pilar Pérez Solano                                                  | 65 min | SÍ |
| 2014 | <i>Don Pablo, el maestro alcalde</i>                                                                               | Castellà         | Nieves Fernández García                                             | 51 min | SÍ |
| 2014 | <i>L'Escola del Canto. Una escola amb vista. Un símbol per la lluita per la llibertat i contra l'analfabetisme</i> | Català; Castellà | Hugo Doménech, Maria Andrés                                         | 34 min | SÍ |
| 2014 | <i>Andoaingo haurrak erbestean / Los niños de Andoaín en el exilio</i>                                             | Basc, Castellà   | Karmele Otaegi (direcció i guió), Marta Trutxuelo (direcció i guió) | 63 min | NO |
| 2015 | <i>La derrota de las aulas</i>                                                                                     | Castellà         | Fernando Hugo                                                       | 63 min | SÍ |
| 2016 | <i>Maximino Roda, niño de la guerra</i>                                                                            | Castellà         | Luis Felipe Capellín                                                | 50 min | SÍ |
| 2016 | <i>Antoni Balmanya i Ros: un mestre pioner</i>                                                                     | Català           | Pau Guixà                                                           | 46 min | SÍ |
| 2017 | <i>Clara Hammerl, el valor de la paraula</i>                                                                       | Català           | Lluís Prieto, Toti García                                           | 44 min | SÍ |
| 2017 | <i>Don Pablo Miaja, maestro de maestros</i>                                                                        | Castellà         | Luis Felipe Capellín                                                | 28 min | SÍ |
| 2018 | <i>Espais de pau en temps de guerra</i>                                                                            | Català           | Juame Bayarri                                                       | 38 min | SÍ |
| 2018 | <i>En el yunque de la desgracia. Paquita Sanchis. Maestra, librepensadora, republicana y naturista</i>             | Català, Castellà | Alberto Herrero Salvador                                            | 69 min | SÍ |
| 2018 | <i>Empar Navarro (1900-1986)</i>                                                                                   | Català           | Paloma Mora Iñiesta                                                 | 25 min | SÍ |
| 2018 | <i>Guillermina Medrano (Albacete, 1912 - València, 2005)</i>                                                       | Català           | Carles Palau                                                        | 40 min | SÍ |
| 2018 | <i>Ana Maria Ibars (1892-1965)</i>                                                                                 | Català           | Paloma Mora Iñiesta                                                 | 26 min | SÍ |
| 2018 | <i>Huérfanos del olvido</i>                                                                                        | Castellà         | Lino Varela                                                         | 95 min | SÍ |
| 2019 | <i>La aguja de dos puntas</i>                                                                                      | Castellà         | Vanessa Perondi, Sara Gallardo                                      | 40 min | SÍ |
| 2019 | <i>Enriqueta Agut Armer (1912-1998)</i>                                                                            | Català           | Paloma Mora Iñiesta                                                 | 31 min | SÍ |
| 2019 | <i>Alejandra Soler (1913-2017)</i>                                                                                 | Català           | Paloma Mora Iñiesta                                                 | 30 min | SÍ |
| 2019 | <i>Infancias quebradas</i>                                                                                         | Castellà         | Matías Montero                                                      | 45 min | SÍ |

|      |                                                                           |          |                                                  |        |    |
|------|---------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------|--------|----|
| 2019 | <i>La Guerra vista pels nens i les nenes</i>                              | Català   | Quim Paredes                                     | 25 min | SÍ |
| 2020 | <i>Carmen Valero: Crònica d'una dona lluitadora</i>                       | Català   | Armando Zaragoza, José M <sup>a</sup> Aguado     | 38 min | SÍ |
| 2021 | <i>Escala de grisos</i>                                                   | Català   | Antoni Capellà                                   | 71 min | SÍ |
| 2021 | <i>Pioneres, dones universitàries de la Segona República</i>              | Català   | Lala Gomà                                        | 72 min | NO |
| 2021 | <i>Haur erbestenatuak</i>                                                 | Basc     | Mikel Mendizábal                                 | 35 min | NO |
| 2022 | <i>Blau, blanc i verd</i>                                                 | Català   | Francis Manzano                                  | 61 min | NO |
| 2022 | <i>L'hora dels infants</i>                                                | Català   | Eduard Miguel, Martí Boneta                      | 70 min | SÍ |
| 2022 | <i>València, capital de la República</i>                                  | Castellà | Pilar Pérez Solano                               | 76 min | SÍ |
| 2022 | <i>Elbira</i>                                                             | Basc     | Iban González                                    | 60 min | NO |
| 2022 | <i>La Residencia de señoritas</i>                                         | Castellà | Juan Miguel del Castillo, Guión Alejandro Torres | 71 min | SÍ |
| 2023 | <i>Aprender na língua própria. Das Escolas de Ensino Galego à Semente</i> | Gallec   | Escolas do Ensino Galego Semente                 | 55 min | SÍ |
| 2023 | <i>Artur Martorell, del Mestre a la Fundació</i>                          | Català   | Andreu Ortoll Rius                               | 31 min | SÍ |
| 2023 | <i>El paper de l'escola</i>                                               | Català   | Josep Miquel Martínez                            | 72 min | SÍ |
| 2024 | <i>Rosa Sensat. Per una escola plena de vida</i>                          | Català   | Eduard Miguel Costal                             | 69 min | SÍ |

Tal com es pot observar, el 75% dels documentals inventariats (57 dels 77) inclouen la presència de testimonis experts. No obstant això, cal matisar que no tots aquests experts són historiadors de l'educació. En nombrosos casos, es tracta d'acadèmics especialitzats en altres disciplines o d'investigadors vinculats a institucions no acadèmiques.

#### 4. LA PRESENCIA D'HISTORIADORS DE L'EDUCACIÓ EN ELS DOCUMENTALS HISTÒRIC EDUCATIUS: ANÀLISI QUANTITATIVA

Com passa amb els documentals històrics en general,<sup>15</sup> en els documentals historicoeducatius també és habitual l'ús de testimonis experts. Segons va afirmar Genovès, aquesta pràctica substitueix, en certa manera, la nota a peu

<sup>15</sup> GÓMEZ SEGARRA, M. *Estrategias narrativas de los documentales históricos españoles sobre la Guerra Civil (2000-2014)*... *Op. cit.*

de pàgina amb la referència bibliogràfica.<sup>16</sup> La funció d'aquests experts en el relat del documental és «pericial». Es tracta, normalment, de persones que, per la seva formació i experiència, el públic percep com a autoritats amb capacitat per abordar un tema amb suficient rigor. L'expert no només garanteix credibilitat al documental, sinó que també contribueix a explicar de manera comprensible qüestions que podrien resultar més complexes o especialitzades.

La varietat d'experts que fan servir els documentals pot ser molt extensa. En els documentals històrics prevalen els historiadors acadèmics, però no en tenen l'exclusiva. Pel que fa als documentals historicoeducatius, s'observa una combinació d'experts que inclou historiadors acadèmics de diverses especialitats (no només d'història de l'educació), així com arxivers, bibliotecaris, historiadors locals i autors de recerques específiques sobre temàtiques historicoeducatives.

A partir del nostre inventari, sintetitzat en el quadre exposat, constatem que 57 dels 77 documentals inclouen testimonis d'experts que contribueixen a reforçar la narrativa. No en tots, però, els testimonis que actuen com a experts són historiadors de l'educació pròpiament dits. Nosaltres, prenent en consideració que acadèmicament (tant des del caire docent com investigador) la Història de l'Educació s'ha desenvolupat en el camp de les Ciències de l'Educació, concretament en l'àrea de coneixement anomenada Teoria i Història de l'Educació, en aquest estudi considerarem historiadors de l'educació únicament els professors universitaris adscrits a aquesta àrea de coneixement, que han desenvolupat i/o desenvolupen la seva docència i/o recerca en l'àmbit de la història de l'educació. No obstant això, encara que no s'han tingut en consideració en aquest article, és important deixar constància que en aquests documentals apareixen molts altres investigadors en història de l'educació, entenent com a tals aquells qui, sense treballar en l'àmbit acadèmic de la història de l'educació (perquè provenen, entre d'altres, del camp de la història contemporània o del món de l'arxivística), han fet recerca historicoeducativa de manera puntual o continuada (realitzant una tesi sobre història de l'educació, publicant llibres i articles de caràcter historicoeducatiu en una etapa de la seva vida professional, biografiant educadors, aportant estudis locals, etc.).

<sup>16</sup> GENOVÈS, D. D. «Historia, testimonio, relato e implicación: la problemática en la representación visual de la memoria colectiva», CAPARRÓS LERA, J. M., CRUSELLS VALETA, M., SÁNCHEZ BARBA, F. (eds.). *Memoria histórica y cine documental*, Barcelona: edicions Universitat de Barcelona, 2015, p. 129-130.

En una primera anàlisi de l'inventari, hem identificat els documentals en què apareixen els experts que, segons la nostra definició, considerem historiadors de l'educació. A continuació, es presenta el quadre corresponent:

| Any  | Títol                                                            | Historiadors de l'educació que hi intervenen                                                                                                                          |
|------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1992 | <i>Gregorio Sanz García [Fe de vida, nº 5]</i>                   | Antón Costa Rico<br>(Universitat de Santiago de Compostel·la)                                                                                                         |
| 1998 | <i>Las mujeres de la herencia del 98. La primera oportunidad</i> | Consuelo Flecha García (Universitat de Sevilla)                                                                                                                       |
| 1998 | <i>La mestra, Rosa Sensat.</i>                                   | Josep Gonzàlez Agàpito<br>(Universitat de Barcelona)                                                                                                                  |
| 2003 | <i>Francesc Ferrer i Guàrdia, una vida per la llibertat</i>      | Pere Solà (Universitat Autònoma de Barcelona)                                                                                                                         |
| 2004 | <i>La República de los maestros</i>                              | Antonio Molero Pintado<br>(Universitat d'Alcalá de Henares)<br>Juan Manuel Fernández Soria<br>(Universitat de València).                                              |
| 2004 | <i>Rosa Sensat Vila</i>                                          | Mariona Ribalta Taltavull<br>(Institut Municipal d'Educació)                                                                                                          |
| 2005 | <i>Els mestres catalans, de la guerra a l'exili</i>              | Salomó Marquès Sureda (Universitat de Girona)<br>Josep González Agàpito<br>(Universitat de Barcelona)<br>Mariona Ribalta Taltavull<br>(Institut Municipal d'Educació) |
| 2006 | <i>Crónicas de pizarra e xiz</i>                                 | Antón Costa Rico<br>(Universitat de Santiago de Compostel·la)                                                                                                         |
| 2007 | <i>Estudiar en Guerra. Los Institutos Obreros. 1936-1939</i>     | Juan Manuel Fernández Soria<br>(Universitat de València)                                                                                                              |
| 2007 | <i>Misiones Pedagógicas (1934-36)</i>                            | Eugenio Otero Urtaza<br>(Universitat de Santiago de Compostel·la)<br>Julio Ruiz Berrio<br>(Universitat Complutense de Madrid)                                         |

|      |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2008 | <i>Un sant que no anava a missa. Guillem Cifre de Colonya, abans Coll</i> | Antoni J. Colom (Universitat de les Illes Balears)<br>Gabriel Janer Manila (Universitat de les Illes Balears)<br>Pere Fullana Puigserver (Universitat de les Illes Balears)<br>Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears)         |
| 2008 | <i>La guerra de Severo</i>                                                | Ángel Monterrubio (Universitat de Castella-la Manxa)                                                                                                                                                                                           |
| 2008 | <i>Pere Capellà (1907-1954)</i>                                           | Pere Fullana (Universitat de les Illes Balears)                                                                                                                                                                                                |
| 2010 | <i>La escuela olvidada</i>                                                | Antonio Molero Pintado (Universitat d'Alcalá de Henares)<br>Alejandro Tiana Ferrer (UNED)<br>Alejandro Mayordomo (Universitat de València)<br>José Ignacio Cruz (Universitat de València)                                                      |
| 2011 | <i>Ángel Llorca. El último ensayo</i>                                     | María del Mar del Pozo Andrés (Universitat d'Alcalá de Henares)<br>Juan Manuel Fernández Soria (Universitat de València)<br>Eugenio Otero Urtaza (Universitat de Santiago de Compostel·la)<br>Alejandro Tiana Ferrer (UNED)                    |
| 2011 | <i>Lembranzas da infancia. Recordos da escola</i>                         | Vicente Peña Saavedra (Universitat de Santiago de Compostel·la)<br>Antón Costa Rico (Universitat de Santiago de Compostel·la)<br>Narciso de Gabriel (Universitat de Corunya)<br>Eugenio Otero Urtaza (Universitat de Santiago de Compostel·la) |
| 2012 | <i>Carles Salvador. La llarga vida de les paraules</i>                    | María del Carmen Agulló Díaz (Universitat de València)                                                                                                                                                                                         |
| 2013 | <i>Las Maestras de la República</i>                                       | María del Carmen Agulló Díaz (Universitat de València)<br>María del Mar del Pozo Andrés (Universitat d'Alcalá de Henares)<br>Sara Ramos Zamora (Universitat Complutense de Madrid).                                                            |
| 2014 | <i>Don Pablo, el maestro alcalde</i>                                      | María Nieves Gómez García (Universitat de Sevilla).                                                                                                                                                                                            |

|      |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                           |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2014 | <i>L'Escola del Canto. Una escola amb vista. Un símbol per la lluita per la llibertat i contra l'analfabetisme</i> | María del Carmen Agulló Díaz<br>(Universitat de València)                                                                                                                                 |
| 2015 | <i>La derrota de las aulas</i>                                                                                     | Antonio Sánchez Cañadas<br>(Universitat d'Almeria)<br>Francisco Martín Zúñiga<br>(Universitat de Màlaga)                                                                                  |
| 2016 | <i>Antoni Balmanya i Ros: un mestre pioner</i>                                                                     | David Pujol Fabrellas (Universitat de Girona)<br>Salomó Marquès Sureda (Universitat de Girona)<br>Josep González-Agápito<br>(Universitat de Barcelona)                                    |
| 2018 | <i>Espais de pau en temps de guerra</i>                                                                            | María del Mar del Pozo Andrés<br>(Universitat d'Alcalá de Henares)<br>Juan Manuel Fernández Soria<br>(Universitat de València)<br>Alejandro Mayordomo Pérez<br>(Universitat de València). |
| 2018 | <i>En el yunque de la desgracia. Paquita Sanchis. Maestra, librepensadora, republicana y naturista</i>             | María del Carmen Agulló Díaz<br>(Universitat de València)                                                                                                                                 |
| 2018 | <i>Empar Navarro (1900-1986)</i>                                                                                   | María del Carmen Agulló Díaz<br>(Universitat de València)                                                                                                                                 |
| 2018 | <i>Guillermina Medrano (Albacete, 1912 - València, 2005)</i>                                                       | Pascual Wilson Ferrús Peris<br>(Universitat de València)<br>María del Carmen Agulló<br>(Universitat de València)<br>José Ignacio Cruz Orozco<br>(Universitat de València)                 |
| 2018 | <i>Els mestres de la república. [Memòria i oblit d'una guerra, capítol 25]</i>                                     | Bernat Sureda García<br>(Universitat de les Illes Balears)                                                                                                                                |
| 2019 | <i>La aguja de dos puntas</i>                                                                                      | María del Mar del Pozo Andrés<br>(Universitat d'Alcalá de Henares)                                                                                                                        |
| 2019 | <i>Enriqueta Agut Armer (1912-1998)</i>                                                                            | María Carmen Agulló Díaz<br>(Universitat de València)<br>Sandra García de Fez (Universitat de València)                                                                                   |
| 2019 | <i>La Guerra vista pels nens i les nenes</i>                                                                       | Salomó Marques Sureda (Universitat de Girona)                                                                                                                                             |
| 2020 | <i>Carmen Valero: Crònica d'una dona lluitadora</i>                                                                | María del Carmen Agulló Díaz<br>(Universitat de València)                                                                                                                                 |

|      |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2022 | <i>L'hora dels infants</i>                                                | Salomó Marquès Sureda (Universitat de Girona)<br>David Pujol Fabrellas (Universitat de Girona)<br>Conrad Vilanou Torrano (Universitat de Barcelona)<br>Jordi Brasó Rius (Universitat de Barcelona)                                                                                       |
| 2022 | <i>València, capital de la República</i>                                  | María del Carmen Agulló Díaz (Universitat de València)<br>Juan Manuel Fernández Soria (Universitat de València)                                                                                                                                                                          |
| 2023 | <i>Aprender na lingua própria. Das Escolas de Ensino Galego à Semente</i> | Antón Costa Rico (Universitat de Santiago de Compostel-la)                                                                                                                                                                                                                               |
| 2023 | <i>Artur Martorell, del Mestre a la Fundació</i>                          | Josep González Agápito (IEC/Universitat de Barcelona)                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2023 | <i>El paper de l'escola</i>                                               | María del Carmen Agulló (Universitat de València)<br>Joan Josep Torró Martínez (Universitat de València)                                                                                                                                                                                 |
| 2024 | <i>Rosa Sensat. Per una escola plena de vida</i>                          | María del Carmen Agulló (Universitat de València),<br>David Pujol (Universitat de Girona)<br>Jordi Garcia Farrero (Universitat de Barcelona)<br>Josep González-Agápito (IEC/Universitat de Barcelona)<br>Joan Soler (Universitat de Vic)<br>Isabel Vilafranca (Universitat de Barcelona) |

A partir de l'anàlisi del quadre anterior en comparació amb el primer inventari general, observem que els historiadors de l'educació són presents en **37 dels 77 documentals** inventariats. Això significa que, dels **57 documentals** que compten amb testimonis experts, a prop del **65%** inclouen la participació de professionals acadèmics especialitzats en la Història de l'Educació. Aquestes dades revelen que, tot i que no sempre es recorre a historiadors de l'educació per fonamentar els documentals historicoeducatius, quan es fa, aquests especialistes tendeixen a tenir un paper recurrent. De fet, alguns d'ells han participat en diversos documentals al llarg dels anys estudiats. Aquesta reiteració no sembla casual, sinó que apunta a un compromís social d'aquests experts amb la difusió del coneixement històric educatiu.

El cas més evident és el de María del Carmen Agulló, de la Universitat de València, que participa com a testimoni en 11 documentals dels inventariats

en aquest estudi.<sup>17</sup> La segueixen Juan Manuel Fernández Soria (Universitat de València) i Josep González-Agápito (IEC/Universitat de Barcelona), que apareixen en un total de 5 documentals; Salomó Marquès Sureda (Universitat de Girona), Antón Costa Rico (Universitat de Santiago de Compostel·la) i María del Mar del Pozo Andrés (Universitat d'Alcalá de Henares), que aporten el seu testimoni en 4 documentals; i Eugenio Otero Urtaza (Universitat de Santiago de Compostel·la) i David Pujol Fabrelles (Universitat de Girona/IEC), que participen en tres documentals cada un. La resta d'historiadors de l'educació recollits en el quadre anterior apareixen en un o dos documentals.

Partint de l'anàlisi d'aquests documentals, i amb el suport del testimoni dels historiadors de l'educació que hi apareixen més sovint, volem presentar algunes observacions que, sense ànim d'exhaustivitat, permeten valorar la presència i la implicació dels historiadors de l'educació en aquests productes audiovisuals, així com analitzar com aquesta presència reflecteix el compromís social d'aquests professionals.

## 5. LA PRESENCIA D'HISTORIADORS DE L'EDUCACIÓ EN ELS DOCUMENTALS HISTORICOEDUCATIUS: ANÀLISI QUALITATIVA

Podem observar que, tot i algunes excepcions durant els anys noranta del segle xx, la presència d'historiadors de l'educació es fa més evident a partir del segle xxi. Antón Costa Rico enceta aquesta tradició participant en el documental sobre Gregorio Sanz García l'any 1992. El documental és una extensa entrevista amb Don Gregorio, un mestre àmpliament reconegut a Espanya per haver inspirat el personatge de Don Gregorio en el relat curt inclòs en el llibre *Que me quieres amor?*, de Manuel Rivas (1995), i en la pel·lícula *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999).

Antón Costa acompanya Don Gregorio en un recorregut pels llocs on aquest va exercir com a mestre, mentre l'entrevistat explica les seves propostes metodològiques, molt properes a les de la ILE. Molts dels documentals relaten,

<sup>17</sup> María del Carmen Agulló ha participat com a testimoni expert en educació durant el primer terç del segle xx en altres documentals que no recollim en el nostre inventari, per ser productes que no s'adapten totalment als criteris d'inclusió que hem fet servir en el nostre estudi (temàtica central, període històric, minuts de durada, etc.). Parlem de documentals com *La mestra* (2023), sobre Marifé Arroyo, que fou nominat als premis Goya; *Silvia Rueda en la piel de Olimpia Arocena Torres* (2020) sobre la primera professora de la Universitat de València o *La primera Toga* (2021), sobre Ascensión Chirivella, la primera advocada col·legiada d'Espanya, en què Agulló explica com era l'ensenyament durant els anys vint del segle passat.

com aquest primer, la història d'algun mestre o alguna mestra: Rosa Sensat, Francesc Ferrer i Guàrdia, Guillem Cifre de Colonya, Adolfo Lucas Reguilón, Pere Capellà, Àngel Llorca, Pablo García Garrido, Antoni Balmanya, Paquita Sanchís, Empar Navarro, Guillermina Medrano, Enriqueta Agut, Carmen Valero o Artur Martorell.

El paper dels historiadors de l'educació en alguns d'aquests documentals no solament ha estat el d'aportar el seu testimoni expert durant l'enregistrament, sinó que també han tingut un paper rellevant en la realització, bé com a assessors històrics, bé com a autors d'obres que han motivat la realització del documental. És el cas d'Antón Costa, en el documental esmentat sobre Gregorio Sanz (1992), el qual es va realitzar a partir de la confluència de tres textos, una publicació del mateix Antón Costa titulada *Escolas e Mestres* (1989),<sup>18</sup> les memòries de presó de Gregorio Sanz titulades *Uno de tantos* (1986),<sup>19</sup> i l'entrevista que Antón Costa publicà l'any 1992.<sup>20</sup> També participà com a assessor i testimoni expert en el documental *Crónicas de pizarra e xiz* (2006). Ell mateix, fent balanç de la seva participació en documentals al llarg de la seva dilatada trajectòria com a professor de la Universitat de Santiago de Compostela, reconeix que haver publicat algunes recerques historicoeducatives en gallec i d'ampla difusió social fora de l'acadèmia ha motivat que realitzadors i documentalistes li demanessin participar com a testimoni expert. La seva intervenció més recent en aquest tipus de productes és el documental *Aprender na língua própria. Das Escolas de Ensino Galego à Semente* (2023).

El fet que l'hagin tingut en compte com a testimoni expert ho atribueix a la seva «presència cívica» arreu del territori gallec i al seu compromís amb la història i la cultura pròpia. Amb «presència cívica» fa referència a la seva intervenció en activitats no acadèmiques de tota mena, com conferències, jornades locals, entrevistes en premsa, etc., que li han permès formar part de xarxes socials de coneixement més enllà de l'acadèmia. Aquesta presència esdevé compromís des del moment que ha estat sempre conscient, motivada per la convicció que «el coneixement historicoeducatiu ha de formar part del nostre patrimoni social i cultural, i dels elements que contribueixen a millorar,

<sup>18</sup> COSTA RICO, A. *Escolas e Mestres*, Santiago de Compostela: Servicio Central de Publicacións, Consellería da Presidencia e Administración Pública, 1989.

<sup>19</sup> SANZ GARCÍA, G. *Uno de tantos: cinco años a la sombra*, Sada: Edición do Castro, 1986.

<sup>20</sup> COSTA RICO, A. «Entrevista a D. Gregorio Sanz», *Revista Galega de Educación*, núm. 14 (1992), p. 66-68.

entendre i explicar millor diferents aspectes del present, o per informar-ne quan no són de coneixement general».<sup>21</sup> Quelcom semblant podem dir que passa amb la resta d'historiadors de l'educació que apareixen més sovint en els documentals estudiats. Tots comparteixen la percepció que, per una part, la seva presència en aquests productes està relacionada amb la seva tasca acadèmica de recerca, de la qual se n'han derivat publicacions científiques que han transcendit a un públic més ampli. Però també consideren que altres fets hi poden haver influït. Josep González-Agápito apunta a la docència, a un determinat tipus de docència compromesa a visibilitzar determinats fets i personatges que transcendeixen l'acadèmia.<sup>22</sup> La qüestió és que tant dins les aules com fora, el compromís social en la difusió de la història de l'educació i la seva memòria, així com la participació pública i cívica constant, ha ajudat que realitzadors i directores de documentals comptessin amb ells. I amb això hi estan d'acord tots els historiadors de l'educació que més sovint apareixen en els documentals que hem analitzat. María del Carmen Agulló ho manifesta clarament quan afirma: «Per a mi la divulgació és fonamental. Per a mi treballar exclusivament en el que ens interessa a nosaltres, però no interessa a ningú més, que no tenen cap repercussió social, per a mi això no és la nostra funció. La nostra funció és la docència, però també que la nostra investigació tingui un compromís social».<sup>23</sup> Així, la seva recerca sobre la Segona República, la guerra i la depuració del magisteri, així com les seves aportacions a la història de l'educació de les dones —i en especial les seves recerques sobre mestres renovadores del primer terç del segle xx— expliquen la seva presència en nombrosos documentals. És el cas de *València, capital de la República* (2022), en el qual intervé juntament amb Juan Manuel Fernández Soria, o *Carles Salvador. La llarga vida de les paraules* (2012), i hi explica el procés de depuració de qui fou membre fundador de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana.<sup>24</sup> Quant a l'educació de les dones, Agulló reconeix que el seu llibre sobre les mestres valencianes republicanes, publicat el 2008, ha tingut molta difusió i ha motivat que la convidessin a

<sup>21</sup> Conversa amb Antón Costa Rico, 14 d'octubre de 2024.

<sup>22</sup> Conversa amb Josep González-Agápito i David Pujol Fabrelles, Barcelona 20 de novembre de 2024.

<sup>23</sup> Conversa amb María del Carmen Agulló Díaz, 11 d'octubre de 2024.

<sup>24</sup> Entre les nombroses publicacions sobre història de l'educació de les dones de M. del Carmen Agulló podem destacar: AGULLÓ DÍAZ, M. C. *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia (1951-1970)*, València: Universitat de València, 1994; AGULLÓ DÍAZ, M. C. *Mestres valencianes republicanes. Las luces de la República*, València: Universitat de València, 2008.

participar, com a testimoni expert, en tres dels documentals del cicle *Valentes*, que estaven dedicats a mestres que apareixen en el seu llibre: Guillermina Medrano, Empar Navarro i Enriqueta Agut. També la seva tasca pionera de recerca sobre l'educació de les dones explica que Consuelo Flecha (Universitat de Sevilla) aporti el seu testimoni en un dels documentals més primerencs del nostre llistat, *Las mujeres de la herencia del 98. La primera oportunidad* (1998), que en dos episodis mostra com l'accés de les dones a l'educació va canviar la societat i l'economia espanyoles.

Tres historiadores de l'educació amb trajectòria consolidada en estudis sobre dones mestres i educadores apareixen al documental *Las maestras de la República* (2013), un dels més reconeguts per haver aconseguit, entre altres premis, el Goya 2014. Són María del Mar del Pozo Andrés, María del Carmen Agulló Díaz i Sara Ramos Zamora (Universitat Complutense). Elles tres formaren part del grup d'acadèmics que participaren en unes jornades celebrades a la Biblioteca Nacional el gener de 2012 i que donaren lloc al llibre que inspirà el documental, i que en porta el mateix títol. Tant en aquest cas del llibre *Las maestras de la República* (2012) com en el de *Mestres valencianes republicanes. Las luces de la República* (2008), estem davant el cas de dos llibres fruit de la recerca feta per historiadores de l'educació que han motivat la realització de documentals, però que alhora s'han beneficiat de la difusió d'aquests documentals per incrementar l'impacte social dels llibres i aconseguir que es llegeixin fora de l'acadèmia. Carme Agulló explica com hi ha hagut retroacció entre els dos productes, «la gent que ha llegit el llibre s'ha interessat a veure els documentals, però també ha passat que la gent que ha vist els documentals ha anat després a comprar el llibre».<sup>25</sup>

María del Mar del Pozo torna a parlar de les mestres de la República i de la repressió que patiren durant la guerra en el documental *La aguja de dos puntas* (2018), que narra la vida d'Ángeles Arenas Estudillo. Resulta curiós que en aquest documental del Pozo no és presentada com a historiadora de l'educació o com a professora de la UAH, com és costum en la majoria dels documentals, sinó com a comissària de l'exposició «Madrid, Ciudad educadora (1898-1938). Memoria de la Escuela Pública». La tasca de difusió feta per del Pozo com a comissària d'aquesta exposició possiblement motivà l'interès pel seu testimoni expert, més enllà de la seva trajectòria de recerca acadèmica, que també ofereix rigor al documental. Sovint, les publicacions sobre la vida i obra d'educadors,

<sup>25</sup> Conversa amb María del Carmen Agulló Díaz, 11 d'octubre de 2024.

fruit de la recerca historicoeducativa feta per historiadors de l'educació, han servit de base principal per alguns documentals. Alhora, els autors d'aquestes publicacions s'han convertit en els testimonis experts d'aquestes produccions audiovisuals.

Aquesta relació prova, si més no, com la tasca dels historiadors de l'educació ha transcendit l'acadèmia i ha aconseguit tenir una repercussió social. Per exemple, Josep González Agápito, com a estudiós de la vida i obra de Sensat, oferí el seu testimoni expert en el primer documental sobre aquesta mestra catalana realitzat l'any 1998. Un quart de segle més tard, també participa, juntament amb altres historiadors de l'educació que també han analitzat la vida i obra de Sensat anys posteriors, en el darrer documental sobre Rosa Sensat estrenat a final de 2024.<sup>26</sup> També aporta el seu testimoni expert en el documental *Artur Martorell, del Mestre a la Fundació* (2023), realitzat com a presentació de la Fundació Artur Martorell, creada l'any 1969. A part de presentar la Fundació, el documental inclou la biografia i el llegat pedagògic del mestre i pedagog català. Si continuam referint-nos a documentals que tenen com a base recerques biogràfiques fetes per historiadors de l'educació, podem dir que *Pere Capellà (1907-1954)*, de 2008, està basat en el llibre *Pere Capellà i Roca (1907-1954) la lluita incansable per la llibertat*, de Pere Fullana (Universitat de les Illes Balears).<sup>27</sup> Ell mateix intervé com a historiador de l'educació expert durant el documental. Quelcom semblant podem dir sobre el documental *Antoni Balmanya i Ros: un mestre pioner* (2016), en el qual, entre altres historiadors de l'educació experts, com Salomó Marquès i Josep González, aporta el seu testimoni expert David Pujol Fabrelles, biògraf del mestre de la Bisbal d'Empordà.<sup>28</sup>

Pere Solà Gussinyer, de la Universitat Autònoma de Barcelona, ja fou assessor històric i pedagògic del documental *Viva la Escuela Moderna* (1997), com a especialista en la vida i obra de Ferrer i Guàrdia,<sup>29</sup> tot i que no hi va

<sup>26</sup> Josep González-Agápito ja va publicar un llibre sobre Rosa Sensat l'any 1989. Vegeu: GONZÁLEZ AGÁPITO, J. *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*, Barcelona: Edicions 62, 1989.

<sup>27</sup> FULLANA PUIGSERVER, P. *Pere Capellà i Roca (1907-1954) la lluita incansable per la llibertat*, Inca: Gràfiques Mallorca, 2005.

<sup>28</sup> PUJOL FABRELLES, D. *El mestre Antoni Balmanya i Ros: (La Bisbal, 1846 - Espolla, 1915): un iniciador de la renovació pedagògica a Catalunya*, Espolla: Ajuntament, 1992.

<sup>29</sup> Entre les seves nombroses publicacions relacionades amb Ferrer i Guàrdia, l'Escola Moderna i les escoles racionalistes, podem destacar: MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J., SOLÀ GUSSINYER, P., LÁZARO LORENTE, L.M. *Ferrer Guardia y la pedagogia libertaria, elementos para un debate*, Barcelona: Icaria, 1997; SOLÀ GUSSINYER, P. *Francesc Ferrer i Guardia i l'Escola Moderna*, Barcelona: Curial Edicions Catalanes, SA, 1978; SOLÀ GUSSINYER, P. *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona: Tusquets, 1978.

intervenir com a testimoni expert. En canvi, sí que formà part dels testimonis experts que apareixen a *Francesc Ferrer i Guàrdia, una vida per la llibertat* (2003).

També el documental *Ángel Llorca. El último ensayo* (2011) s'inspirà en el llibre del mateix mestre *Comunidades Familiares de Educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil*, editat l'any 2008 amb un estudi introductori que inclou la biografia d'Ángel Llorca a càrrec de María del Mar del Pozo Andrés,<sup>30</sup> la qual hi intervé com a experta juntament amb altres tres historiadors de l'educació: Juan Manuel Fernández Soria, Eugenio Otero i Alejandro Tiana (UNED). Com a anècdota curiosa, María del Mar del Pozo recorda que la idea de fer un documental sobre Llorca es va començar a gestar el dia en què es va presentar el llibre a l'Ateneo de Madrid. A partir d'aquí, ella va participar en tot el procés de creació del guió que va seguir el documental, així com en la supervisió de la resta de tasques relacionades amb el contingut, sense ser mai conscient que tot estava basat en el seu llibre fins que ho va veure en els crèdits.<sup>31</sup>

Com ja hem dit, altres investigadors, no només els historiadors de l'educació acadèmics pròpiament dits, han aportat biografies que han inspirat documentals recollits en el nostre estudi. Sense pretendre ser exhaustius, a tall d'exemple, podem esmentar Pere Salas, historiador contemporani de la UIB, el qual, com a biògraf de Guillem Cifre de Colonya i Clara Hammerl, i bon coneixedor de l'obra institucionalista a Mallorca, ha participat en els documentals sobre aquests dos educadors i en d'altres d'historicoeducatius.<sup>32</sup> També és el cas d'Assumpta Montellà, autora del llibre *La Maternidad de Elna* (2005),<sup>33</sup> que motivà la realització del documental *El llegat de la maternitat d'Elna* (2008), que ella mateixa codirigí i en el qual va intervenir com a experta.

Un cas excepcional en la nostra mostra és el documental *Don Pablo, maestro alcalde* (2014), dirigit per una neta del mestre, i en el qual apareix María Nieves Gómez García, de la Universitat de Sevilla, assumint el paper

<sup>30</sup> LLORCA, A. (autor), DEL POZO ANDRÉS, M. M. (introducció). *Comunidades Familiares de Educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil*, Barcelona: Octaedro, 2008.

<sup>31</sup> Conversa amb María del Mar del Pozo Andrés, 10 d'octubre de 2024.

<sup>32</sup> Pere Salas Vives no s'ha inclòs com a historiador de l'educació acadèmic perquè, tot i ser acadèmic a la UIB, no pertany a l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Apareix com a testimoni expert en els documentals: *Un sant que no anava a missa. Guillem Cifre de Colonya, abans Coll* (2008), que ell mateix realitzà i codirigí, *Clara Hammerl, el valor de la paraula* (2017) i *Escala de grisos* (2021).

<sup>33</sup> MONTELLÀ CARLOS, A. *La Maternitat d'Elna*, Barcelona: Ara Llibres, 2005.

tant d'historiadora de l'educació com de testimoni familiar, ja que també n'és neta.

Haver fet recerca i difusió, més enllà de l'acadèmia, de temes d'interès social generalitzat durant les darreres dècades, com tot el que fa referència a la Segona República i la Guerra Civil: les colònies escolars, l'exili dels mestres, les missions pedagògiques, la depuració dels mestres o els instituts obrers, explica en gran manera per què alguns historiadors de l'educació tenen més presència que d'altres en els documentals.

Si bé el tema ja l'havia encetat el documental *Gregorio Sanz García* (1992), l'època de la II República i les conseqüències de la Guerra Civil per al magisteri varen tenir una difusió important, gràcies a la projecció, en televisions estatals o autonòmiques, de documentals com *La República de los maestros* (2004), *Els mestres catalans, de la Guerra a l'Exili* (2005), *La escuela olvidada* (2010), *La derrota de las aulas* (2015) o *Els mestres de la república* (2018). A *La República de los Maestros* (2004), hi apareixen com a testimonis experts Antonio Molero Pintado (Universitat d'Alcalá de Henares) i Juan Manuel Fernández Soria. El motiu pel qual hi participessin aquests dos historiadors de l'educació en concret i no d'altres no l'hem pogut esbrinar. El mateix Fernández Soria reconeix que mai no ha sabut per què comptaren amb ell: «Potser va ser Molero qui em va recomanar, és possible que digués que coneixia algú de València que podia parlar del tema...».<sup>34</sup> En qualsevol cas, no és estrany que s'elegís Fernández Soria com a expert, atenent la seva àmplia trajectòria de recerca historicoeducativa centrada en l'època de la II República i la Guerra Civil, tema que ja treballà a la tesi doctoral. Ell mateix reconeix que «haver fet una tesi sobre la Guerra Civil ha estat un brollador d'on han sorgit molts de projectes, ha estat un tema molt reclamat».<sup>35</sup> Això explicaria que el seu testimoni expert, i en alguns casos també el seu assessorament com a historiador de l'educació, sigui present en altres documentals, com *Estudiar en Guerra. Los Institutos Obreros. 1936-1939* (2007) i *Espais de Pau en Temps de Guerra* (2018). *La escuela olvidada* (2010) fa un repàs a tot un segle d'història de l'educació a Espanya, i, per aportar-hi rigor acadèmic, hi apareixen molts més historiadors de l'educació: Antonio Molero Pintado (Universitat d'Alcalá

<sup>34</sup> Conversa amb Juan Manuel Fernández Soria, 15 d'octubre de 2024.

<sup>35</sup> Conversa amb Juan Manuel Fernández Soria, 15 d'octubre de 2024. La seva tesi doctoral es titula «Educación y cultura en la Guerra Civil española (1936-1939)». Fou dirigida per León Esteban Mateo i defensada a la Universitat de València l'any 1983.

de Henares), Alejandro Tiana Ferrer (UNED), Alejandro Mayordomo (Universitat de València) i José Ignacio Cruz (Universitat de València).

En el documental *Els mestres catalans, de la Guerra a l'Exili* (2005), hi participen com a experts Salomó Marquès, Josep González Agápito i Mariona Ribalta. Tots tres hi són com a especialistes en temàtiques que el documental explica. González Agápito aporta el seu coneixement sobre la renovació pedagògica catalana; Ribalta, sobre el CENU, i Salomó Marquès, sobre l'exili dels mestres. Marquès també aporta els seus coneixements sobre l'exili en un documental més recent, *L'hora dels Infants* (2022). Després de tota una vida dedicada a recuperar i reivindicar la memòria dels mestres exiliats durant la Guerra Civil, no és d'estranyar que sigui considerat un referent en el tema. Salomó Marquès, catedràtic d'universitat a la Universitat de Girona, ha mantingut sempre el seu compromís social a restaurar la memòria dels mestres. Segons el seu testimoni, es considera un privilegiat. Va començar a treballar en el tema de l'exili sense recursos, amb l'ajut d'alguns companys i deixebles, com Jordi Feu, amb qui va travessar a França per continuar la cerca de mestres que partiren amb la Guerra. Gràcies a la dotació econòmica d'un premi que li concedí la Generalitat a la qualitat docent (els seus companys de departament, sense dir-li res, presentaren la seva candidatura), va poder viatjar a Mèxic en diverses ocasions per localitzar-hi més mestres exiliats, fins a completar un recull d'històries de vida de dimensions realment extraordinàries. Ell recorda la recerca i la docència històricoaducativa com una feina apassionant, i la seva difusió entre la societat com un deure cívica, com una responsabilitat personal i social que sempre ha fet de bona gana. Encara ara, ja jubilat, està sempre disponible per ajudar els més joves a continuar la tasca que ell va iniciar dècades enrere, com diu ell, «amb un Dos Cavalls, els caps de setmana, fent voltes d'un poble a un altre...». Reconeix que ara ja no arriben novetats sobre mestres exiliats, ja és tard per trobar-ne més, han passat massa anys per trobar testimonis vius. «Començarem tard... no poguérem abans... però val més tard que no haver començat. Almenys en tenim 600 i ja podem fer una panoràmica general de la misèria i reculada que va patir aquest país amb la Guerra».<sup>36</sup>

Canal Sur Televisión i Andalucía Televisión han projectat en diverses ocasions els darrers anys el documental *La derrota de las aulas* (2015).<sup>37</sup> Seguint l'estel de la premiada *La escuela fusilada* (2006), aquest documental relata el

<sup>36</sup> Conversa amb Salomó Marquès Sureda, 11 d'octubre de 2024.

<sup>37</sup> Agraïm al professor Juan Luís Rubio Mayoral el seu esforç per trobar, enregistrar i enviar-nos un exemplar d'aquest documental, de difícil localització.

que va suposar l'escola republicana i la destrucció del seu projecte durant la Guerra Civil. Dos historiadors de l'educació hi participen, juntament amb un investigador de temàtiques històric educatives: Antonio Sánchez Cañadas (Universitat d'Almeria), Francisco Martín Zúñiga (Universitat de Màlaga) i Carlos Algora Alba (Universitat de Sevilla). L'activitat pedagògica d'Adolfo Reguilón durant la Segona República es mostra a través de materials i testimonis d'antics alumnes en el documental *La Guerra de Severo* (2008), amb la presència d'Ángel Monterrubio com a professor d'història de l'educació de la Universitat de Castella-la Manxa.

A les Balears entre 2007 i 2010 Televisió de Mallorca va realitzar la sèrie documental *Memòria i oblit d'una guerra*, composta per 37 capítols sobre la història de la Guerra Civil espanyola a Mallorca. Aquesta producció va obtenir el Premi Miquel dels Sants Oliver als Premis 31 de desembre de l'Obra Cultural Balear (OCB) l'any 2008. El capítol 25, titulat *Els mestres de la república*, repassa com estava l'escola durant la Segona República a Mallorca, però sobretot aprofundeix en la depuració dels mestres i les seves conseqüències. Com a historiador de l'educació expert, en el documental hi apareix Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears).

*Las Misiones Pedagógicas* (2007) és un dels documentals més coneguts a Espanya, juntament amb la premiada *Las maestras de la República* (2013). Es va presentar arreu d'Espanya, a més de projectar-se a través de la televisió pública estatal. Aquest documental, com afortunadament molts d'altres del nostre inventari, és accessible a través de YouTube, cosa que fa que continuï incrementant any rere any el nombre de visualitzacions. Eugenio Otero recorda que Gonzalo Tapia ja pensava a fer un documental sobre les Missions abans que existís el projecte de l'exposició. De fet, ja va fer un primer enregistrament del testimoni expert d'Otero, que finalment no va fer servir. Després, el documental acabà gestant-se amb relació a l'exposició. La presència d'Eugenio Otero com a especialista en l'estudi històric de les missions no ens ha d'estranyar, ningú millor que ell no podria haver aportat el rigor necessari per fer un documental sobre aquest tema.<sup>38</sup> Però la seva participació en documentals historicoeducatius no es limita a aquest. Aporta el seu testimoni en dos més: *Ángel Llorca. El último ensayo* (2011) i *Lembranzas da infancia*.

<sup>38</sup> Eugenio Otero feu la tesi doctoral sobre el pensament pedagògic i l'acció educativa de Manuel Bartolomé Cossío. Anys abans, però, ja havia publicat un primer llibre (al qual seguirien nombroses publicacions, entre capítols de llibres i articles, sobre les Missions Pedagògiques). OTERO URTAZA, E. M. *Las misiones pedagógicas, una experiencia de educación popular*, Sada, A Coruña: Edicions do Castro, 1982.

*Recordos da escola* (2011). En aquest darrer, hi participa juntament amb Vicente Peña Saavedra (Universitat de Santiago de Compostel·la), Antón Costa Rico (Universitat de Santiago de Compostel·la) i Narciso de Gabriel (Universitat de Corunya), una sòlida representació de la recerca historicoeducativa en les universitats gallegues.

La infància durant la guerra també ocupa un lloc preferent entre les temàtiques sobre les quals s'han fet documentals en què han participat historiadors de l'educació. *En Espais de pau en temps de guerra* (2018), sobre les colònies escolars que s'instal·laren a Xàtiva, aporten el seu testimoni Juan Manuel Fernández Soria (Universitat de València), Alejandro Mayordomo Pérez (Universitat de València) i María del Mar del Pozo Andrés (Universitat d'Alcalá de Henares). El guió d'aquest documental és obra de Vicent Torregrossa Barberà, professor d'Història de l'Educació a la Universitat de València.<sup>39</sup> El títol del documental fa referència a una expressió que Justa Freire, responsable i supervisora de les colònies escolars de València entre 1937 i 1938, feia servir per denominar-les. Uns anys abans del documental, María del Mar del Pozo havia publicat la biografia de Justa Freire,<sup>40</sup> motiu que justifica la seva participació com a experta, juntament amb Fernández Soria i Mayordomo, dos bons coneixedors de la història de l'educació a València durant la Guerra Civil. Això a banda, *La Guerra vista pels nens i les nenes* (2019) construeix, a través d'un quadern que recollia dibuixos fets pels nens a l'escola Carles Marx (actual La Salle) de Girona l'any 1937, un relat interessant sobre com varen percebre la guerra els infants. Salomó Marques Sureda hi apareix per presentar el quadern i d'alguna manera certificar-ne el valor històric i patrimonial. Un dels documentals més recents sobre infància i colònies escolars és *L'hora dels infants* (2022). Si bé arriba a la Guerra Civil i en mostra les conseqüències, aquest documental se centra sobretot a analitzar tres fites de la revolució educativa a Catalunya al primer terç del segle xx: les colònies escolars, les colònies permanents i les escoles a «ple aire». Com a experts, hi participen tres historiadors de l'educació: Conrad Vilanou Torrano (Universitat de Barcelona), Salomó Marquès Sureda i David Pujol Fabrellas, ambdós de la Universitat de Girona.

<sup>39</sup> El documental està basat en el llibre: TORREGROSSA BARBERÀ, V. *República, Guerra Civil i educació: Xativa, 1931-1939*. València: Matéu editors, 2015

<sup>40</sup> POZO ANDRÉS, M. M. *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona: Octaedro, 2013.

## 6. PER COMENÇAR A TANCAR

Hem de dir que tots els historiadors de l'educació amb els quals hem conversat sobre la seva presència i implicació en aquests documentals coincideixen a assenyalar que aquesta tasca ha estat íntimament lligada a un compromís cívic, professional i vital de donar a conèixer una època oculta durant tot el franquisme, i a recuperar un passat i una memòria necessaris per construir una nova democràcia.

Tots estan satisfets d'haver dut a terme aquesta tasca i d'haver estat sempre disponibles per prestar el seu testimoni expert en documentals historicoeducatius, tot i que la majoria també comenten que, en molts dels casos, no els han demanat gaire més implicació que la d'enregistrar el seu testimoni.

Hi ha algunes excepcions. Sobre el documental *Ángel Llorca. El último ensayo* (2011), María del Mar del Pozo recorda haver participat molt activament en tot el procés i haver pogut intervenir abans que es donés per acabat i es projectés al públic.<sup>41</sup> També Antón Costa i Salomó Marquès han assessorat o simplement han estat consultats pels directors d'alguns dels documentals en què apareixen.<sup>42</sup> Antón Costa va participar com a assessor històric, expert en història de l'educació, en el documental *O valor das letras* (2009). Carme Agulló també recorda haver assessorat de manera informal en alguns documentals, però reconeix que moltes vegades simplement ha aportat el seu testimoni a través d'una entrevista, de la qual no sempre s'ha extret el fragment que a ella li semblava més interessant.<sup>43</sup> Aquesta percepció és compartida per gairebé tots els historiadors de l'educació amb qui hem conversat. Són conscients, però, que el documental és el producte d'algú altre; la construcció del discurs narratiu no és el de l'historiador de l'educació que hi intervé com a expert. Tampoc la temàtica sobre la qual versa el documental no la tria l'historiador de l'educació. Com diu Juan Manuel Fernández Soria, «El documental és sempre una oportunitat per donar a conèixer alguna cosa que està en el punt de mira, però jo em demano: no hi ha temes que puguin ajudar més a la gent a conformar el seu criteri?».<sup>44</sup> És evident que la temàtica del

<sup>41</sup> Conversa amb María del Mar del Pozo, 10 d'octubre de 2024.

<sup>42</sup> Converses amb Antón Costa Rico (14 d'octubre de 2024) i Salomó Marquès Sureda (11 d'octubre de 2024).

<sup>43</sup> Conversa amb María del Carmen Agulló, 11 d'octubre de 2024.

<sup>44</sup> Conversa amb Juan Manuel Fernández Soria, 15 d'octubre de 2024.

documental sempre respon a un interès social per saber més sobre un tema, i crear interès des de l'acadèmia és difícil.

El que demostra la participació dels historiadors de l'educació en aquests documentals és que des de l'acadèmia podem aportar el nostre coneixement i rigor científic perquè temes que són d'interès social s'entenguin més bé i arribin a més gent. Tant María del Mar del Pozo com Carme Agulló destaquen que les nombroses projeccions del documental *Las maestras de la República* (2013) a les quals han estat convidades a assistir per fer-ne un debat o reflexió posterior han estat una oportunitat tant o més bona que el documental mateix per donar a conèixer el tema. I no només per això, sinó també per lligar-ho amb temes educatius d'actualitat, incidint en aquest compromís cívic i responsabilitat social que els historiadors de l'educació haurien de tenir per ajudar a entendre el present des de la base d'un bon coneixement del passat.

Com a conclusió final d'aquesta aproximació a la presència d'historiadors de l'educació en els documentals, podem dir que la seva participació com a testimonis experts és una oportunitat de difondre els seus coneixements sobre temàtiques d'interès social més enllà de l'acadèmia. El documental no sempre recull tot allò que digueren durant els enregistraments, ni allò que potser ells consideren més important, però el producte en si té sovint més repercussió que els llibres o articles que es publiquen des de l'acadèmia. Fins i tot el documental pot ajudar a donar més visibilitat a aquestes publicacions, establint un retorn que ajuda a donar a conèixer el que es fa des de les universitats a la població en general.

La presència d'historiadors de l'educació en els documentals estudiats s'ha de valorar com a part del seu compromís amb la societat, amb estendre el seu mestratge més enllà de l'acadèmia. No obstant això, la seva presència podria ser més nombrosa. Un percentatge important dels documentals que hem recollit en el nostre inventari, i en els quals intervenen experts, no han recorregut historiadors de l'educació, sinó altres investigadors o acadèmics d'altres àrees per donar rigor al seu producte. Això ens hauria de fer pensar, i amb aquesta reflexió tanquem l'article, sobre la necessitat —traduïda en compromís— de donar més visibilitat social a la nostra recerca, més enllà dels cercles acadèmics.



TEMA MONOGRÀFIC

---

# La storia dell'educazione in mostra: forme, impatto sociale e traiettorie future nel caso italiano

## *The History of Education on Exhibition: Forms, Social Impact and Future Paths in the Italian Case*

Francesca Davida Pizzigoni

francescadavida.pizzigoni@unito.it

Università di Torino (Italia)

Data de recepció de l'original: 27-09-2024

Data d'acceptació: 28-11-2024

### RESUM

L'article recorre la història i l'actualitat del panorama italià dels museus educatius i analitza quins elements de la història de l'educació aconseguixen "mostrar" per arribar al gran públic. Aleshores ens preguntem quines accions futures es poden dur a terme per garantir que, a través dels museus, la història de l'educació pugui implementar la seva presència pública a Itàlia i el seu compromís amb la societat.

**PARAULES CLAU:** museu d'educació, museu escolar, història de l'educació, paper actiu del patrimoni històric-educatiu, Itàlia.

## ABSTRACT

The article traces the history and current affairs of the Italian panorama of educational museums and analyses which elements of the history of education they manage to “display” to reach the general public. It then reflects what future actions can be implemented to ensure that, through museums, the history of education can improve its public presence in Italy and its commitment to society.

KEYWORDS: education museum, school museum, history of education, active role of the historical-educational heritage, Italy.

## RIASSUNTO

L'articolo ripercorre la storia e l'attualità dei musei della scuola nel panorama italiano e analizza quali elementi della storia dell'educazione riescono a “mostrare” per raggiungere il grande pubblico. Riflette poi su quali azioni future si possano mettere in atto per far sì che, attraverso i musei, la storia dell'educazione possa implementare la sua presenza pubblica in Italia e il suo impegno nella società.

PAROLE CHIAVE: musei dell'educazione, musei della scuola, storia dell'educazione, ruolo attivo del patrimonio storico-educativo, Italia.

### 1. STORIA DELL'EDUCAZIONE IN MOSTRA: L'INIZIO DEL PERCORSO ITALIANO

Sulla scia di quanto stava avvenendo in tutta Europa e nei paesi extraeuropei, anche l'Italia nella seconda metà del XIX secolo avverte il bisogno di realizzare il suo primo museo pedagogico che aveva lo scopo di riunire, studiare e mostrare i più avanzati materiali didattici in termini scolastico-educativi di tutto il mondo, a favore della formazione in servizio degli insegnanti: vede la luce così nel 1874 a Roma il Regio Museo di Istruzione ed Educazione<sup>1</sup>. Questa istituzione, nata come museo pedagogico e in qualche modo ancora

<sup>1</sup> DAL PANE, L. *Il museo d'istruzione e di educazione e l'opera di Antonio Labriola*, Bologna: Coop. tip. Azzoguidi, 1961; MICCOLIS, S. *Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*, Milano: Istituto Lombardo di Scienze e Lettere, 1985.

presente oggi attraverso il suo diretto discendente rappresentato dall'attuale Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università di Roma Tre – pur con una serie di vicissitudini e un reale recupero a partire dal 1986 ad opera di Mauro Laeng<sup>2</sup> –, era stata presto affiancata in Italia da altre realtà museali universitarie dedicate all'educazione a Palermo e a Napoli<sup>3</sup> le cui collezioni però, al contrario di quelle romane, sono andate del tutto disperse<sup>4</sup>. Un percorso diverso ma che in qualche modo può rappresentare l'anello di congiunzione tra l'identità ottocentesca dei musei pedagogici – volti a documentare la scuola contemporanea e le sue innovazioni e ad aggiornare gli insegnanti – e la nuova identità più tipica del secondo Novecento dei musei della scuola tesi a rappresentare la storia della scuola del passato è costituito dal Museo Didattico Nazionale di Firenze. Nato infatti come esito di una mostra Didattica nazionale (1925) atta a documentare l'attività didattica coeva, nel 1937 prende il nome di Museo Nazionale della Scuola e potenzia sempre più il suo percorso storico dedicato all'istruzione del passato. L'alluvione che ha colpito Firenze nel 1966 danneggia irrimediabilmente la sua collezione e segna la fine della vita del museo<sup>5</sup>. Bisogna attendere fino al 1993 – quasi 120 anni

<sup>2</sup> Sulla storia del Museo d'Istruzione e di Educazione di Roma si vedano, tra gli altri: LAENG, M. *Museo storico della didattica*, Roma: Istituto poligrafico e Zecca dello Stato, 1993; COVATO, C. *Il Museo Storico della Didattica Mauro Laeng dell'Università degli Studi Roma Tre*, Roma: CLUEB, 2010; SANZO, A. *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*, Roma: Nuova Cultura, 2012; IDEM. *Storia del museo d'istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera*, Roma: Anicia, 2020; BORRUSO, F. «Un museo della scuola a Roma capitale (1874-1938)», in COVATO, C. VENZO, M. I. (eds.). *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma capitale. L'istruzione primaria*, Milano: Unicopli, 2007; CANTATORE, L. «The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng», *History of education & children's literature*, num. 14 (2019), p. 861-884.

<sup>3</sup> PANCIERA, D. «Il Museo Pedagogico di Palermo», *Archivio di Pedagogia e Scienze Affini*, IV, 1879, p. 186-198; MARINO, M. «Dal Museo pedagogico alla scuola di magistero: l'esperienza della Facoltà di lettere di Palermo», *FIERI. Annali del Dipartimento di Filosofia, Storia e Critica dei Saperi*, núm. 1 (2004), p. 135-145.

<sup>4</sup> Il regio decreto dell'11 settembre 1891 firmato dal Ministro dell'Istruzione Pasquale Villari decretava la soppressione dei musei pedagogici delle Università, portando di fatto alla chiusura di quelli di Napoli, Palermo e Roma.

<sup>5</sup> GIORGI, P. (ed.). *Dal Museo Nazionale della Scuola all'Indire. Storia di un Istituto al servizio della Scuola italiana (1929-2009)*, Firenze: Giunti Editore, 2010.

quindi dopo la prima fondazione romana<sup>6</sup> – per vedere in Italia l'apertura di un nuovo museo universitario dedicato alla storia dell'educazione. Si tratta del Museo dell'Educazione dell'Università di Padova<sup>7</sup>. Esso, afferente al Dipartimento di Scienze dell'Educazione e nato grazie alla collaborazione con il Centro di Pedagogia dell'infanzia, inizialmente ha raccolto il patrimonio storico-educativo proveniente dalle scuole del territorio e poi, grazie a donazioni e acquisizioni, ha ampliato le sue collezioni che oggi abbracciano l'intera sfera educativa.

Nel medesimo 1993 si verifica contestualmente una seconda apertura dedicata all'esposizione della storia della scuola ma questa volta non promossa da una Università e con scopi legati alla formazione dei docenti bensì con l'obiettivo di divulgazione della storia della scuola, un museo quindi pensato per un pubblico generico e scolastico: si tratta del Museo della Scuola/Schulmuseum della Città di Bolzano<sup>8</sup>. Grazie all'impegno del Consiglio comunale e a una prima inventariazione del patrimonio storico-educativo disponibile presso scuole e archivi comunali, aveva visto la luce non museo pedagogico universitario e neppure un museo scolastico municipale come quelli tardo ottocenteschi, bensì una collezione creata ad hoc per narrare

<sup>6</sup> Per completezza, è opportuno specificare che tra la fine del XIX secolo e i primi decenni del XX secolo numerose in Italia erano le realtà dedicate a esporre sussidi didattico-educativi ma afferenti alla tipologia del museo scolastico (collezioni quindi ad uso delle singole scuole e atte a rendere "oggettiva" la didattica quotidiana e non a esporre la storia dell'educazione). Per approfondire la conoscenza di questo tema si segnalano: D'ASCENZO, M., VIGNOLI, R. *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento: il Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna*, Bologna: Clueb, 2008; BARAUSSE, A. «Museus Pedagógicos e Museus Escolares na Itália: da Unificação À ascensão do Fascismo (1861-1922)», *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, num. 24 (2020), p. 1-32; BRUNELLI, M., *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, Macerata: EUM, 2020.

<sup>7</sup> ZAMPERLIN, P. «Il Museo dell'Educazione. Crescere nel Polesine dell'Unità», *Studium Educationis*, XIII, 1 (2012), p. 135-6; GIORDANA, M. «Innovazione pedagogica e formazione storicoeducativa del docente: nuove frontiere del museo dell'educazione», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, num. 39 (2022), p. 125-138.

<sup>8</sup> Delibera n. 94 prot. 7193 del 1 aprile 1993 del Consiglio Comunale di Bolzano; *Museo della Scuola-Schulmuseum*. Bolzano: Assessorato alla Cultura, 1997; *Tabelloni didattici-Schulwandbilder*. Bolzano: Città di Bolzano, 2001; COSSETTO Milena, *Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano*, in [https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2016/04/M.COSSETTO\\_estratto.pdf](https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2016/04/M.COSSETTO_estratto.pdf) (ultima consultazione 24.09.2024).

la storia della scuola attraverso la sua materialità, con anche particolare attenzione alle specificità del territorio altoatesino<sup>9</sup>.

Nel frattempo però, sempre a ridosso degli anni Novanta del xx secolo, sparse sul territorio e spesso per iniziativa di singoli rappresentanti delle comunità locali (ex insegnanti, associazioni,...) erano iniziate a sorgere realtà museali ancora differenti, ma sempre dedicate al tema dell'educazione o meglio della scuola: si tratta di piccole scuole per lo più di territori montani o di campagna che cessavano di svolgere la loro funzione istituzionale e che invece di essere smantellate venivano semplicemente “congelate” nel loro aspetto scolastico e aperte ai visitatori<sup>10</sup>. Tra le prime in tal senso si annovera nel 1989 il Museo della scuola di Pramollo (in provincia di Torino) che somma alle sue funzioni di conservare la memoria della scuola di uno specifico territorio anche quello di conservare traccia di una specifica identità religiosa: si tratta infatti di un museo valdese, dedicato alla specificità delle scuole Beckwith<sup>11</sup>.

Sempre nei medesimi anni Novanta, nel 1997, per volontà di un gruppo di insegnanti della scuola elementare Don Milani nasce a Pergine Valsugana (in provincia di Trento) un museo dedicato alla storia della scuola ma ancora differente perché posto questa volta all'interno di una scuola attiva.

L'Italia si trova quindi improvvisamente a fine anni Novanta del xx secolo a conoscere il fenomeno dell'esposizione storico-educativa. E ad annoverare diverse forme di “museo dell'educazione”, sia rispetto alla sua gestione, sia rispetto ai suoi scopi, alla tipologia di collezioni e di relativi allestimenti:

<sup>9</sup> Territorio avente come lingue ufficiali l'italiano, il tedesco e il ladino, la Regione e le Province autonome di Trento e di Bolzano sono riconosciute dall'art. 116 della Costituzione italiana come ordinamento speciale, dotato di forme e condizioni particolari di autonomia, secondo la disciplina dello Statuto speciale. Lo Statuto è stato approvato con legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 5. Se l'Unità d'Italia data 1861, fino al 1918 la città di Bolzano dipendeva dal governo imperial-regio della Monarchia Asburgica. Nel 1972 è datato il secondo Statuto di Autonomia per cui la Provincia di Bolzano ha autonomia legislativa e amministrativa più ampia rispetto alle Regioni a statuto ordinario.

<sup>10</sup> MEDA, J. «*La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*», in MEDA, J., BADANELLI, A. M. (eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata: EUM, 2013, p. 167-198.

<sup>11</sup> PIZZIGONI, F. D., «The Beckwith school-museums as a place of memory», *History of education & children's literature*, vol. 14, núm. 1 (2019), p. 91-107; IDEM, *Studying to survive: the representation of the Waldensian school through the Beckwith museums*, in MEDA J., PACIARONI L., SANI R. (eds.). *The School and Its Many Pasts*, Macerata: EUM, vol. IV (2024), p. 537-545.

musei universitari, musei gestiti da scuole, musei gestiti da comunità locali attraverso la municipalità o associazioni o privati<sup>12</sup>.

## 2. QUALE FENOMENO È ALLA BASE DI QUESTA “ESPLOSIONE” DELL’EDUCAZIONE IN MOSTRA?

Se a livello scientifico il fenomeno italiano di riscoperta del valore del museo pedagogico o più in generale dell’opportunità di avere collezioni da indagare e da “far parlare” ad un pubblico non solo di specialisti si inserisce in un quadro di rinnovamento internazionale del modo di intendere lo studio della storia dell’educazione - in una sorta di *nouvelle histoire* che amplia l’orizzonte di osservazione attraverso la scoperta di nuovi oggetti di studio e di nuove correlazioni date dall’integrazione con le differenti scienze sociali<sup>13</sup> - e trova terreno fertile grazie a studi e pubblicazioni che introducono nella comunità di ricerca nazionale nuove fonti materiali per lo studio della storia della pedagogia<sup>14</sup>, quale motivazione porta invece alla crescita esponenziale di attenzione verso l’esposizione dell’educazione promossa direttamente da parte della comunità esterna ai circuiti più strettamente accademici? E quali potrebbero essere le cause di uno sviluppo di tale attenzione specificamente attorno agli anni Novanta del xx secolo? Per provare a rispondere a questi interrogativi è necessario prima ricordare due differenti elementi di

<sup>12</sup> MEDA, J. «Musei della scuola e dell’educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole», *History of Education & Children’s Literature*, vol. 5, núm. 2 (2010), p. 489-501 e in RUIZ BERRIO, J. *Pasado, presente y porvenir de los museos de educación*, in ESCOLANO BENITO, A., HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (eds.). *La memoria y el deseo. Cultura del la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2001, p. 43-65.

<sup>13</sup> Senza voler in questa sede ricostruire il profondo rinnovamento storiografico partito dall’École des Annales (e che in seguito, a partire dagli studi di Dominique Julia, ha interessato specificamente la sfera degli studi storico-educativi), si rimanda all’approfondita ricostruzione delle ricadute del significativo percorso che partendo da quegli stimoli porta oggi a livello internazionale la società scientifica che si occupa di storia dell’educazione a individuare nuovi temi e nuovi spazi di studio, analisi e produzione scientifica per la ricerca storico-educativa: PAYÀ RICO, A., HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (eds.). *Conectando la historia de l’educación. Tendencias internacionales en la investigación y difusión del conocimiento*, Barcelona: Horizontes Universidad, 2003.

<sup>14</sup> Per un’ampia e approfondita ricostruzione delle nuove fonti e dei nuovi filoni di ricerca che a livello internazionale hanno interessato gli studi sulla materialità scolastica si rimanda a: *The material turn in the History of Education* della rivista «Educació i història: Revista d’història de l’educació», n. 38, 2021. Rispetto agli studi italiani dedicati al tema, all’interno del monografico si veda specificamente: MEDA, J., POLENGHI, S.. «From educational theories to school materialities: The genesis of the material history of school in Italy (1990-2020)», in Ivi, p. 55-77.

significativa contestualizzazione: da un lato l'Italia si mostrava in ritardo rispetto all'adesione a un nuovo modello di realtà museali dedicate alla storia della scuola che invece in particolare nell'Europa centrale e del nord sulla scia della *Nouvelle Muséologie* aveva visto il tramonto dei "vecchi musei pedagogici" a favore di esposizioni capaci di esprimere voci plurali e più vicine alla comunità<sup>15</sup> e dall'altro lato, arrivati oramai alle porte degli anni Duemila, tale nuova attenzione verso questi musei così come la consapevolezza di una loro assunzione di nuove forme e nuovi significati faceva parte di un fenomeno generalizzato a livello internazionale<sup>16</sup>.

Alla luce di ciò, restringendo la riflessione al solo contesto scientifico-museologico italiano, certamente in quel periodo storico in Italia non si era ancora sviluppata una piena coscienza del concetto di educazione al patrimonio e di didattica del patrimonio<sup>17</sup> tale da consentirci di pensare che questa nuova attenzione verso l'esposizione dell'educazione sia scaturita spontaneamente grazie a una nuova naturale sensibilità verso una nuova categoria di patrimonio rappresentata dai beni scolastici storici. Se invece è vero che il concetto di ecomuseo che attribuisce valore di patrimonio a qualsiasi categoria in cui la comunità si riconosca risale agli anni Settanta<sup>18</sup> e può quindi avere in qualche modo favorito la legittimazione del desiderio di far assurgere a bene culturale degno di musealizzazione un patrimonio come quello scolastico in cui tutti si riconoscono, tale riconoscimento di valore culturale e patrimoniale assegnato al bene della scuola pare nel caso di queste nuove aperture italiane configurarsi più come conseguenza che non come motore delle nuove aperture. Osservando infatti sia la natura istituzionale sia quella allestitiva delle nuove aperture che dal 1997 si vanno affermando

<sup>15</sup> BRUNELLI, M. *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano: FrancoAngeli, 2018 (in particolare p. 15-17).

<sup>16</sup> CARREÑO, M. «Los nuevos museos de educación, un movimiento internacional», *Encounters on Education. Encuentros sobre Educación*, num. 9 (2008), p. 75-91; RUIZ BERRIO, J. «Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, num. 25 (2006), p. 271-290. Più ampiamente, per una messa a fuoco del concetto di una nuova museologia dell'educazione è imprescindibile sottolineare il contributo alla riflessione offerto dalla comunità scientifica spagnola.

<sup>17</sup> cfr: Primo Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2015/2106 del Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo-Direzione Generale Educazione e Ricerca.

<sup>18</sup> Teoria e pratica dell'ecomuseo emersero fra la metà degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 del xx secolo grazie ai contributi di George Henry Rivière e di Hugues De Varine: JALLA, D. (ed.). *H. de Varine, Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, Bologna: CLUEB, 2005.

in Italia, il fenomeno diffuso di creazione di realtà museali dedicate al bene scolastico-educativo sembra costituire un passo spontaneo e nato “dal basso” – non frutto quindi di un riflesso del dibattito scientifico – scaturito dall’unione di due motivazioni in stretta relazione tra loro: da un lato il riconoscere alla scuola un forte valore identitario per la società locale<sup>19</sup> (ogni cittadino è andato a scuola, tutti si riconoscono nella scuola, in una determinata località tutti hanno conosciuto un maestro o la maestra che ha animato la scuola locale e così via) che è sempre esistito fin dall’Italia postunitaria quando la scuola ha iniziato a essere il fulcro culturale – spesso l’unico – delle comunità locali<sup>20</sup> e dall’altro lo spopolamento delle zone rurali e montane e il calo demografico che ha conosciuto l’Italia negli anni Novanta del xx secolo. Se infatti a partire dalla seconda metà degli anni Settanta del Novecento l’Italia ha iniziato a conoscere una inversione della curva di crescita demografica e un calo della natalità, i suoi effetti sul mondo della scuola si iniziano a sentire alcuni anni dopo<sup>21</sup> quando, a causa della netta riduzione del numero di alunni, molte scuole hanno cessato definitivamente la propria attività. Tali chiusure si sono verificate più numerose – e più emotivamente impattanti – su quelle piccole comunità<sup>22</sup> in cui la scuola spesso costituiva un vero e proprio presidio culturale e sociale. Il voler “fermare il tempo”, rendere omaggio alla storia dell’educazione locale può essere stato visto come un modo per mantenere viva la propria identità, non perderla insieme con la chiusura della scuola stessa o comunque della contrazione del numero di classi e di istituti<sup>23</sup>.

L’unione di questi due fenomeni: chiusura di molte scuole dovute allo spopolamento di interi territori con il bisogno spontaneo di quelle comunità di tener salda la propria identità che stava perdendo un elemento ritenuto fondamentale come la scuola, può quindi essere la causa da andare a rintracciare per giustificare il fenomeno dell’improvviso quanto forte fenomeno dell’apertura di numerose e coeve realtà espositive, promosse da

<sup>19</sup> TOURN, G. «Identità e memoria», *La Beidana*, I, 1985, p. 6-9.

<sup>20</sup> È sufficiente leggere i diari editi e inediti degli insegnanti recentemente raccolti e studiati nell’ambito del progetto School Memories e i 4 volumi riferiti al progetto per comprendere a fondo questo aspetto: <https://www.memoriascolastica.it/>: MEDA, J., PACIARONI, L., SANI R. (eds.). *The School and Its Many Pasts*, Macerata: EUM, 2024.

<sup>21</sup> ROSINA, A., IMPICCIATORE, R. *Storia demografica d’Italia. Crescita, crisi e sfide*, Roma: Carocci, 2022.

<sup>22</sup> DELL’AGNESE, E. «Le dinamiche demografiche», in CORNA-PELLEGRINI, G., DELL’AGNESE, E., BIANCHI, E. *Popolazione, società e territorio*, Milano: Unicopli, 2003, p. 87-196.

<sup>23</sup> RUIZ BERRIO, J. (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Conservación y estudio*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

non specialisti, che hanno permesso che la storia dell'educazione diventasse più pubblica e visibile tra i cittadini<sup>24</sup>.

Due fenomeni quindi si sono verificati paralleli in Italia e hanno portato nel medesimo periodo a una maggiore attenzione verso l'esposizione dell'educazione: il mondo accademico che si occupa di collezionare, mettere in mostra e valorizzare la storia dell'educazione intesa come fonte di ricerca<sup>25</sup> e, accanto, il mondo non accademico che attua i medesimi meccanismi perché riconosce in quel medesimo patrimonio non delle fonti per la ricerca ma l'espressione di una parte significativa della propria storia, della propria memoria e della propria identità più profonda. Le due spinte quindi a *mettere in mostra l'educazione* afferiscono a due visioni distinte di un medesimo patrimonio e nascono quindi disgiunte e su binari paralleli. Per vedere una maggiore contaminazione tra i due "mondi", con lo sviluppo di collaborazioni tra la comunità scientifica che si occupa di esporre l'educazione e la comunità locale che si occupa del medesimo argomento (e quindi con da un lato un maggior interesse da parte della comunità scientifica accademica verso il patrimonio scolastico diffuso e, viceversa, dall'altro lato una maggiore attenzione al valore storico-scientifico del bene scolastico da parte della comunità non specialistica) bisognerà attendere in Italia all'incirca la fine del primo decennio del 2000 prima con l'attenzione rivolta da alcuni studiosi raccolti attorno al polo universitario di Macerata<sup>26</sup> e poi con le attività della SIPSE, la Società scientifica italiana che si occupa di patrimonio storico-

<sup>24</sup> GENOVESI, G. «Che cosa è e a cosa serve la storia dell'educazione», *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, num. 6 (2013), p. 5-18 (si veda anche l'intero monografico, n. 5-6, della rivista intitolato *Quale identità per la storia dell'educazione?* e curato da Luciana Bellatalla); POLENGHI, S., BANDINI G. «The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth», *Espacio, Tiempo y Educacion*, vol. 3, núm. 1 (2016), p. 3-20; ASCENZI, A., BRUNELLI, M., MEDA, J. «Représentation du passé scolaire dans les musées de l'école en Italie», in FIGEAC-MONTHUS, M. (ed.). *Première Rencontre francophone des musées de l'école*. Actes, Chasseneuil-du-Poitou: Canopé éditions, 2018, p. 45-54.

<sup>25</sup> Per comprendere a fondo il processo che porta poi il mondo accademico italiano a implementare negli anni successivi la sua attenzione verso il patrimonio storico-educativo è significativo il numero monografico n. 15 del 2008 della *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* curato da Monica Ferrari, Giorgio Panizza e Matteo Morandi intitolato *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*.

<sup>26</sup> È necessario specificare che il Museo dell'Educazione di Padova ha sempre collaborato con le scuole, sia rispetto alla conservazione del patrimonio sia della didattica. In questa sede però per convergenza tra due realtà si intende il rapporto tra la comunità accademica e le altre realtà di musei della scuola, sorti per iniziativa non accademica. A tal proposito, per sottolineare il ruolo dell'équipe di Macerata, tra le numerose attività si ricorda il progetto *OPeN.MuSE-Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo* nato nel 2014 che ha promosso il censimento di tutte le realtà espositive dedicate alla storia della scuola ([www.unimc.it/cescom/en/museum/OPeN-MuSE](http://www.unimc.it/cescom/en/museum/OPeN-MuSE)).

educativo nata nel 2017<sup>27</sup> che vede tra i suoi scopi istituzionali proprio il rapporto anche con le realtà scolastiche e associative che si occupano di esporre i beni educativi e di lavorare con essi.

### 3. I MUSEI DELL'EDUCAZIONE OGGI IN ITALIA

Dopo le iniziali aperture della fine degli anni Novanta di cui abbiamo parlato, il XXI secolo ha visto in Italia un continuo e significativo ampliamento dell'attenzione verso "l'educazione in mostra". A livello universitario l'Università di Macerata ha offerto un rilevante contributo attraverso la creazione del "Museo della scuola Paolo e Ornella Ricca", costituito ufficialmente nel 2009 e aperto al pubblico nel 2012<sup>28</sup>. Esso, diretta emanazione del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia che aveva visto la luce nel 2004 (<https://www.unimc.it/cescom/it>) nella medesima università, ha raccolto la ricca collezione donata dai coniugi Ricca costituita da libri, quaderni, materiali didattici che negli anni sono stati affiancati da nuove acquisizioni e hanno fatto in modo che la collezione fosse in grado di rappresentare la storia della scuola italiana senza trascurare la storia della scuola locale della regione Marche, coprendo un arco temporale che arriva fino agli anni Settanta del XXI secolo.

Nel 2013 anche l'Università del Molise ha istituito il proprio museo, MUSEP-Museo della scuola e dell'educazione popolare, che era emanazione a sua volta del Centro di documentazione e ricerca sulla Storia delle Istituzioni

<sup>27</sup> [www.sipse.eu](http://www.sipse.eu) e BRUNELLI, M. «La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)», *History of Education & Children's Literature*, vol. 12, núm. 2 (2017), p. 653-665; ASCENZI, A. «Il passaggio necessario. Le sfide ancora aperte per la salvaguardia e la valorizzazione dei beni culturali della scuola», in BRUNELLI M., PIZZIGONI F. D. (eds.). *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare. Primi risultati dei lavori della Commissione SIPSE*, Macerata: EUM, 2023, p. 5-12.

<sup>28</sup> Nell'impossibilità di citare i numerosi scritti riferiti al museo e alle sue attività, si rimanda a: ASCENZI, A., PATRIZI E. «I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata», *History of Education & Children's Literature*, vol. 9, núm. 2 (2014), p. 685-714.

scolastiche, del Libro scolastico e della Letteratura per l'Infanzia<sup>29</sup>. Il museo conserva una ricca collezione di manuali scolastici e disciplinari, di libri di letteratura per l'infanzia, riviste, quaderni, elaborati didattici, un ricco fondo di registri, fotografie che riescono a fungere da fonte per la ricerca storico-educativa e nel contempo a raggiungere il grande pubblico attraverso sempre nuovi linguaggi offerti anche dalle nuove tecnologie<sup>30</sup>.

Non costituito come un vero e proprio museo ma come mostra permanente all'interno di una Università è l'esposizione sulla storia dell'educazione presente il Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione in Alto Adige di Bressanone istituito nel 2007. Qui

al centro dell'interesse di ricerca si colloca la genesi della scuola, intesa come storia di direttive con intenzioni politico-educative e principi pedagogici a livello macro, come storia istituzionale a livello meso e come fattore decisivo per le biografie sull'educazione, sulla vita e sul lavoro dei protagonisti a livello micro (alunni e docenti e i relativi vissuti culturali). Accanto agli ambienti d'apprendimento formale, anche i luoghi in cui l'apprendimento avviene in modo informale e non formale, sono intesi come contesti in cui si sviluppano competenze e identità individuali e collettive<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> ANDREASSI, R., BARAUSSE, A. «Il “Museo della scuola e dell'educazione popolare” del sistema museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica», in BARAUSSE, A., DE FREITAS T., VIOLA, V. (eds.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce: Pensa, 2020, p. 271-298; ANDREASSI R. «Luoghi e strumenti per la ricerca e la didattica. Il Centro per la Storia delle istituzioni scolastiche, del libro per la scuola e la letteratura per l'infanzia e il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise», in CAVALLERA, H. (ed.). *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa, 2013, p. 175-192; BARAUSSE A., ANDREASSI R. «Il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise tra internazionalizzazione della ricerca e percorsi di educazione al patrimonio storico-educativo», in BOSNA, V., CAGNOLATI, A. (eds.). *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari: Cacucci, 2019, vol. 1, p. 155-185.

<sup>30</sup> Cfr. ASCENZI A., COVATO C., ZAGO G. (eds.). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata: EUM, 2021 e interventi al successivo III Congresso SIPSE (Milano, 14 e 15 dicembre 2023) i cui atti sono in corso di stampa.

<sup>31</sup> <https://www.unibz.it/it/faculties/education/eduspace-south-tyrol-educational-history/research/>. Si veda anche AUGSCHÖLL BLASBICHLER, A. *Il Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione in Alto Adige: Facoltà di Scienze della Formazione – Libera Università di Bolzano*, in GONZALEZ, S., MEDA, J., MOTILLA, X., POMANTE, L. (eds.). *La Práctica Educativa: Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca: FarnenHouse, 2018, p. 1063-1073; IDEM, «La consapevolezza storica come missione-il potenziale del patrimonio storico-educativo. L'esempio del Centro di documentazione e ricerca sulla storia dell'educazione in Alto Adige», in ASCENZI A., COVATO C., ZAGO G. (eds.). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata: EUM, 2021, p. 273-286.

Accanto a queste realtà espositive legate a differenti università italiane, come esposizione permanente di storia dell'educazione è certamente da considerare anche il *Museo didattico e della didattica* che dal 2006 è stato realizzato all'interno dell'Archivio di Stato di Piacenza. Pur avendo un archivio uno scopo principale apparentemente diverso da quello di collezionare ed esporre materiali capaci di ricostruire differenti aspetti dell'attività scolastica, la sfida di Piacenza è stata quella di vedere l'azione di esporre materiali storico-educativi come parte della mission di documentazione dei percorsi educativi in una determinata epoca<sup>32</sup>. Il percorso espositivo è stato creato attraverso fondi provenienti da istituzioni scolastiche del territorio. Si tratta di materiale

piuttosto eterogeneo, comprendente sussidi didattici veri e propri, come cartine geografiche, registratori, proiettori, vetrinette didattiche da laboratorio e altro materiale, spesso molto simili a quelli tuttora utilizzati nelle scuole, ma anche oggetti delle più varie tipologie, come gli strumenti di lavoro usati in agricoltura, in casa o in ufficio provenienti da alcuni istituti professionali del territorio o da privati cittadini che ne hanno fatto dono<sup>33</sup>.

A questo nucleo principale si è poi sommato un fondo di testi scolastici per scuole elementari, medie e superiori donate dal pedagogista Daniele Novara che riguardano il periodo dal primo Novecento al secondo Dopoguerra. Ancora differente ma di certo meritevole di grande attenzione è il contributo al tema dell'esposizione della storia dell'educazione in Italia offerto da una istituzione non di tipo universitario o municipale bensì da una realtà nata espressamente per valorizzare fondi e collezioni dedicati alla storia della scuola e dell'educazione in Italia. Si tratta della Fondazione Tancredi di Barolo fondata a Torino nel 2002 per volontà dei coniugi Pompeo e Marilena Vagliani che hanno messo a disposizione la loro ampia collezione di libri, stampe, oggetti didattici, arredi scolastici al fine di costituire accanto a un centro studi un percorso espositivo che negli anni ha saputo ampliarsi e caratterizzarsi sempre più<sup>34</sup>. Accanto infatti a una sezione dedicata alla storia della scuola, dal secondo Ottocento alla metà del Novecento, un secondo percorso si focalizza

<sup>32</sup> <https://archiviostatopiacenza.cultura.gov.it/didattica/museo-didattico-e-della-didattica/> (ultima consultazione 27.09.2024)

<sup>33</sup> Idem.

<sup>34</sup> <https://www.fondazionetancredibarolo.com/>. Cfr. MORANDINI, M. C., PIZZIGONI, F. D. «Tra ricerca e didattica: le peculiarità del caso torinese» in ASCENZI, A., COVATO, C., MEDA, J. (eds.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata: EUM, 2020, p. 51-68.

sulla storia della letteratura per l'infanzia con un'ampia sezione dedicata ai pop up.

Se i significativi lavori di ricerca sul tema della materialità scolastica, dei musei della scuola e degli archivi scolastici realizzati da altre prestigiose sedi quali quelli dell'Università di Bologna<sup>35</sup> e dell'INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa<sup>36</sup> non sono per il momento confluiti in esposizioni permanenti, numerose sono le realtà che stanno avviando studi e collezioni in prospettiva di future mostre e musei dedicati alla storia dell'educazione in Italia<sup>37</sup>.

Oltre ai musei universitari oggi esistenti (presso l'Università di Roma Tre, Macerata, Padova, Molise), al centro di documentazione permanente della Libera Università di Bolzano e al museo dell'Archivio di Stato di Piacenza e a quello della Fondazione Tancredi di Barolo, esistono attualmente altre 57 realtà espositive permanenti dedicate alla storia dell'educazione in Italia<sup>38</sup> (senza considerare in questo numero anche le singole sale dedicate all'esposizione della scuola all'interno di percorsi museali di altro tipo, quali ecomusei del territorio, musei etnografici, fortezze e castelli). All'interno di questi 57 musei si raggruppano realtà variegata la cui natura è riconducibile essenzialmente a due macro-categorie<sup>39</sup>: musei realizzati all'interno di scuole tutt'ora attive e musei realizzati invece in scuole che hanno cessato la loro funzione istituzionale ma che hanno mantenuto inalterato il loro aspetto e vengono aperte al pubblico. Nel primo caso è opportuno poi sottolineare ancora una ulteriore significativa differenziazione interna: i musei presenti

<sup>35</sup> D'ASCENZO, M. «Dalla mostra al museo? Ipotesi per un museo della scuola e dell'educazione», *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 7, núm. 1 (2012), p. 1-28.

<sup>36</sup> L'Indire raccoglie l'eredità di quello che fu il Museo Nazionale della Scuola di Firenze e custodisce la sua documentazione presso l'Archivio storico dell'istituto. Ricerche sulla storia del museo sono confluite anche nella ricostruzione virtuale del percorso espositivo del 1941 reperibile al link: <https://www.indire.it/museonazionaledellascuola/> (ultima consultazione 27.09.2024).

<sup>37</sup> Cfr. i citati atti dei Convegni biennali promossi dalla SIPSE – Società Italiana per lo Studio del patrimonio storico-educativo.

<sup>38</sup> Il numero è ricavato dalle realtà censite su OpenMuse dell'Università di Macerata (<https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/schede-censimento>) cui si sommano le realtà della Rete dei Musei scolastici torinesi (<http://www.comune.torino.it/museiscuola/propostemusei/rete-scolastica-dedicata-al-tema-dei-musei-scolast-2.shtml>). In realtà il numero è superiore in quanto in tali elenchi non sono ancora considerati le realtà di più recente costituzione quali ad esempio il museo scolastico dell'istituto Abba di Torino, il museo dell'IC Locchi a Milano o il costituendo museo della scuola Parini di Torino.

<sup>39</sup> A queste 2 categorie fanno eccezione poche realtà, come ad esempio il Museo della scuola di Centa San Nicolò attualmente situato in un ex-caseificio e il Museo della scuola di Pergine Valsugana attualmente dentro i locali del teatro cittadino.

all'interno di scuole attive possono essere stati realizzati da gruppi di volontari o ex docenti oppure invece insieme con gli alunni attraverso un percorso didattico esso stesso, che parte fin dalla fase di reperimento degli oggetti didattici storici e di allestimento del museo per dar vita a un processo di appropriazione, identificazione e interpretazione del patrimonio storico-educativo della propria scuola da parte degli alunni. Esempi di questa seconda tipologia di progetto che sta alla base della nascita di un significativo numero di musei scolastici oggi presenti in Italia sono rappresentati da due progetti che a loro volta hanno dato vita a reti di scuole consorziate tra loro: la Rete dei musei scolastici di Torino<sup>40</sup> e la Rete di Scuole storiche napoletane<sup>41</sup>. I metodi di lavoro e l'impostazione progettuale sono assai differenti nelle due realtà: il primo si ispira direttamente al concetto di museo scolastico ottocentesco e mira a ricreare una collezione multidisciplinare atta a essere utilizzata per la didattica quotidiana dando vita a una realtà laboratoriale, i secondi intendono studiare le collezioni scientifiche storiche e offrire una conoscenza approfondita di tali oggetti.

Già soltanto osservare questi brevi cenni alle differenze istituzionali rispetto a gestione, tipo di obiettivi, di collezioni e conseguente pubblico cui si rivolgono lascia comprendere il variegato panorama italiano di identità e specificità che finora abbiamo voluto qui convenzionalmente voluto far confluire nella voce “museo dell'educazione”.

#### 4. SI METTE REALMENTE IN MOSTRA L'EDUCAZIONE?

Risulta evidente anche solo dalla breve rassegna del paragrafo precedente di musei che espongono l'educazione e dai loro nomi come in questo saggio usiamo convenzionalmente il termine “Musei dell'educazione” con lo scopo di esemplificare in maniera immediata il concetto di “esposizione dell'educazione”. Ma proprio questa varietà in realtà ci permette di cogliere immediatamente da un lato la complessità della riflessione che si cela sotto un apparente “semplice” nome che si attribuisce a una esposizione di storia

<sup>40</sup> PEROTTO, D., PIZZIGONI, F. D., TRECCARICHI, F. «Tra formazione comune e progettualità condivisa: la Rete dei Musei scolastici torinesi», in ASCENZI, A., COVATO, C., ZAGO, G. (eds.). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, op. cit., p. 717-730.

<sup>41</sup> MOLISSO, G. (ed.). *Il progetto N.E.M.O. Un museo scientifico diffuso. Il patrimonio museale scientifico delle scuole storiche napoletane*, Napoli: Artem-N.E.M.O., 2019.

dell'educazione e dall'altro lato la mancanza di “confini netti” e di identità chiara e riconosciuta che ancora oggi affligge in Italia questo specifico settore museale. Se la categoria “museo pedagogico”, anche grazie alla sua lunga e significativa storia<sup>42</sup>, ha una definizione più specifica e di conseguenza una riconoscibilità più chiara, diverso è il caso dei più recenti musei dell'educazione, musei della scuola, musei scolastici. A segnare la loro differenza non è la natura istituzionale o la gestione quanto piuttosto le caratteristiche del patrimonio educativo che essi mettono in mostra. Pur trattandosi infatti in tutti questi casi di patrimonio storico-educativo, come è noto, vi sono delle differenze assai importanti che segnano profondamente le specificità delle loro collezioni e di conseguenza della loro identità. La questione, che può apparire a prima vista marginale, al contrario non solo anima il dibattito scientifico italiano da ormai diversi anni<sup>43</sup>, ma è oggetto di studi assai recenti, segno che tali differenze non sono ancora del tutto chiare e recepite a livello nazionale e che, anzi, continua a persistere una sostanziale sovrapposizione tra patrimonio storico-educativo e patrimonio scolastico storico. Un recente scritto di Marta Brunelli mira a supportare l'identificazione della propria identità museale e quella della propria collezione andando a sottolineare i confini dei due differenti ambiti scientifico-tematici:

la *storia dell'educazione* ricostruisce l'evoluzione di tutte le modalità e forme in cui l'educazione [...] si è materializzata nel corso della storia umana. Questo processo di trasmissione avviene per il tramite di una molteplicità di contesti che, nella prospettiva del *lifelong learning*, non si esauriscono nel mondo della scuola ma si ampliano fino a includere molte altre realtà. Nella storia dell'educazione confluisce pertanto la ricostruzione dei processi educativi che storicamente hanno preso forma all'interno della famiglia oppure ad opera di altre agenzie educative come la Chiesa e le sue istituzioni o, ancora, attraverso l'associazionismo giovanile o sportivo, i partiti politici o i sindacati, nel contesto lavorativo e nelle tante altre realtà formative che costellano

<sup>42</sup> NUZZACI, A. *I musei pedagogici*, Roma: Edizioni Kappa, 2002.

<sup>43</sup> Oltre al citato articolo del 2010 di Juri Meda apparso sulla rivista HECL, e affrontato dal medesimo autore anche nel I workshop italo-spagnolo di storia della cultura scolastica (Berlanga de Duero, 14-16 novembre 2011), un recente articolo riprende il tema: BRUNELLI, M., VITALE, C. «Un patrimonio in cerca di tutela. Spunti e riflessioni sull'inquadramento giuridico di una possibile categoria di beni culturali scolastici», in BRUNELLI, M., PIZZIGONI, F. D. (eds.). *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata: EUM, 2022.

l'universo dell'educazione intesa nella sua tripartizione *formale* (scolastica), *non formale e informale*;

la *storia della scuola*, invece, mette a fuoco l'evoluzione storica di una sola tra le istituzioni educative sopra elencate: la scuola, intesa come istituzione pubblica e di massa, diretta emanazione dello Stato moderno<sup>44</sup>.

Se diventa chiara questa differenza e di conseguenza gli oggetti che si riferiscono all'uno o all'altro tema, emerge con facilità la differenza tra museo dell'educazione e museo della scuola. Il primo metterà in mostra e trasmetterà tutti i beni materiali e immateriali legati a ogni sfera del processo educativo durante tutto l'arco della vita, mentre il secondo “solo” i beni legati alla scuola. Se è vera quindi questa distinzione, allora a voler essere rigorosi, in Italia il vero e unico museo dell'educazione che tratta quindi tutti gli aspetti educativi del bambino fin dalla sua nascita è quello dell'Università di Padova il cui percorso intende “aprirsi a tutte quelle istituzioni (famiglia, chiesa, associazioni...) e a tutti quei momenti (gioco, tempo libero, sport...) che concorrono alla formazione dell'individuo nell'arco di tempo che va dalla nascita all'ingresso nella vita adulta”<sup>45</sup>.

Le altre realtà attualmente esistenti in Italia possono accogliere all'interno delle proprie esposizioni alcuni oggetti che afferiscono all'educazione extra-scolastica (pensiamo per esempio ai giocattoli presenti presso il MUSLI di Torino) ma non abbracciano l'intero percorso educativo dalla nascita in poi. Possiamo affermare quindi che in realtà in Italia l'esposizione dell'educazione ruoti per lo più attorno all'esposizione della scuola e della vita scolastica. Se vogliamo quindi andare a identificare quale storia dell'educazione è in mostra in Italia – come recita il titolo di questo saggio – dobbiamo avere consapevolezza che tenderà ad essere quella rappresentata attraverso la scuola e specificamente la scuola composta da materie scolastiche e dai suoi sussidi (manuali e oggetti didattici, laboratori...), dagli arredi dei suoi ambienti, dai prodotti della vita didattica (quaderni, disegni, manufatti...), dalle tracce istituzionali della scuola stessa (registri, pagelle, verbali...), dalla vita dentro la scuola (sistema di riscaldamento, merenda, mensa, cortile...), dal corredo dello scolaro (cartelle, grembiuli, penne...), dai supporti didattici interdisciplinari che si sono evoluti con l'evoluzione stessa della storia della

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>45</sup> <https://www.musei.unipd.it/it/educazione/storia> (ultima consultazione 27.09.2024).

scuola (radio, televisione, audiovisivi, proiettore, filmine...), dalle tracce di aspetti di vita di docenti o dirigenti scolastici (ufficio del preside, biblioteca magistrale, riviste...), dal tempo scuola (intervallo, inizio della lezione...) e dalle pratiche scolastiche sia legate alle materie sia alla vita di scuola. Naturalmente si tratta in tutti questi casi di materiali “educativo-scolastici” che non vivevano esclusivamente quando si trovavano dentro le mura della scuola – i quaderni erano compilati anche a casa per i compiti per esempio, le riviste magistrali accompagnavano i docenti nelle loro letture formative anche fuori da scuola... – ma che sono indissolubilmente legati a un centro di gravitazione che è rappresentato in modo forte dall’istituzione scolastica e non dall’ambiente educativo in senso diffuso e distribuito quale ad esempio la famiglia, l’oratorio, l’associazione sportiva o ricreativa pomeridiana e così via.

In altre parole, potremmo semplificare dicendo che in Italia più che esporre l’educazione, si espone la scuola.

#### 4.1. Con quale “forma”?

Se questo è il contenuto di quanto esprime l’Italia come “educazione in mostra” attraverso i suoi musei storico-educativi, qual è la *forma* con cui lo fa? Lasciando da parte le realtà dei musei universitari, essenzialmente possiamo facilmente identificare alcune direttrici, anche grazie alla definizione che ne ha dato Juri Meda<sup>46</sup>: da un lato i musei della scuola – capitanati dalle realtà di Bolzano e Torino – che sono “ambienti museali nei quali si ricostruisce artificialmente la scuola di una determinata epoca”<sup>47</sup> e attraverso collezioni provenienti da molteplici realtà si restituisce una parte o in toto la storia della scuola italiana, in una sede espositiva non necessariamente collegata alla vita scolastica presente o passata; dall’altro lato le scuole-museo che si propongono di “preservare (non ricostruire) specifici ambienti scolastici così com’erano un tempo, nella loro ubicazione originaria, come se si trattasse di diorami in scala reale, in cui il tempo si è fermato”<sup>48</sup> in cui si apre quindi al pubblico un ambiente così com’era, senza riallestirlo, senza acquistare materiali per la

<sup>46</sup> MEDA, J. «I “luoghi della memoria scolastica” in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio», in ASCENZI, A., COVATO, C., MEDA, J. (eds.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, op. cit., p. 301-322.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

collezione e che si trovano nel medesimo luogo in quella storia della scuola che viene rappresentata è stata anche agita. Ma accanto a questi due macro-gruppi le cui differenze sono ben evidenti, troviamo una sempre maggiore presenza di musei della scuola che sono ricostruzioni della storia (e quindi non si limitano a preservare gli ambienti scolastici come erano in passato) ma dentro il medesimo luogo in cui tale storia della scuola si è realizzata e si sta realizzando e cioè all'interno di istituti scolastici tutt'ora attivi. In questo caso la ricostruzione di storia della scuola è volutamente parziale (non tutta la storia della scuola italiana) e non meramente "esemplare" della storia dell'istruzione italiana, bensì legata concretamente al vissuto storico di quello specifico istituto scolastico. In questi casi quindi il termine "Museo della scuola" cambia ancora accezione e meriterebbe forse di vederne coniato uno a sé stante. Infine, altra categoria ancora differente è nel caso italiano quella del museo scolastico: anch'esso si trova dentro una istituzione scolastica ancora attiva ma, a differenza del caso delle righe precedenti, rispetto alle sue funzioni viene inteso non come esposizione di storia della scuola bensì in maniera filologica come nel concetto di museo scolastico ottocentesco e quindi come laboratorio di didattica attiva e, rispetto alle sue collezioni, utilizza solo materiale didattico storico presente dentro la scuola stessa, senza ricorrere ad acquisti esterni.

Per sintetizzare e comprendere quale tipo di storia della scuola rendono visibile, tangibile e diffusa presso la comunità questi musei possiamo dire che i "musei della scuola" mostrano una collezione "ideale" che mette insieme i vari possibili oggetti didattici disponibili sul mercato o plausibilmente presenti nelle scuole italiane in uno specifico momento storico e intendono far capire al pubblico l'evoluzione della scuola italiana, dei suoi contenuti, regole, strutture, organizzazione e aspetti materiali didattico-educativi<sup>49</sup> e dall'altro lato le Aule-Museo e i musei scolastici permettono di vedere e capire tasselli di storia dell'educazione legati a uno specifico territorio o specifica realtà.

I primi sono espressione di una didattica "teorica" che mostra quindi i possibili oggetti didattici che si sarebbero potuti usare perché disponibili sul mercato scolastico oppure ricostruzioni plausibili e verisimili realizzate sulla base di fonti che parlano della vita scolastica di un determinato periodo o di una determinata istituzione che può in questo caso assurgere a modello. I

<sup>49</sup> Si pensi, a titolo di esempio, ai bellissimi esempi di cartelle esposte dal Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata o agli esempi di banchi del medesimo museo oppure alla collezione di tabelloni didattici del Museo della Scuola di Bolzano oppure ancora delle differenti collezioni di cassette didattiche con campioni esposte dal Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia di Torino.

secondi sono invece specchio reale della vita in classe di quella specifica scuola. Se la prima collezione quindi può essere più completa, più varia o anche più rappresentativa forse della storia della scuola di un intero paese, la seconda è più specifica – un tassello più piccolo – ma non meno significativa: sia perché è espressione di quella determinata istituzione sia perché, analizzando poi in maniera trasversale le ricorrenze tra più scuole si possono individuare fenomeni capaci di esplicitare elementi di storia della scuola attraverso fonti legate alla reale vita scolastica. Nel paragrafo successivo si proverà ad indagare se, unendo forze e peculiarità di queste due differenti rappresentazioni della scuola italiana, in Italia si riesce oggi a garantire una “presenza pubblica” della storia dell'educazione che sia completa ed esaustiva.

## 5. QUALE STORIA DELL'EDUCAZIONE HA PRESENZA PUBBLICA IN ITALIA?

La rappresentazione della scuola e dell'educazione che emerge da una analisi trasversale dell'esposizione dell'educazione presente oggi in Italia riguarda per la maggior parte dei casi la scuola elementare cioè la scuola di base, a partire dai 6 anni di età, obbligatoria fin dal momento dell'Unità d'Italia<sup>50</sup>. La storia della scuola “media” (in Italia istituita attraverso la legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, che interessa gli alunni dagli 11 ai 13 anni ed è obbligatoria) che pur conta ormai alle sue spalle oltre sessant'anni di vita, non è specificamente rappresentata dalle istituzioni museali, ad eccezione di quelle scuole secondarie di I grado che esse stesse ricostruiscono presso la loro sede la loro storia individuale e valorizzano la propria collezione, come nel caso per esempio delle scuole Meucci e Perotti di Torino. La storia della scuola superiore è invece presente presso le istituzioni museali che si occupano globalmente della ricostruzione della storia dell'istruzione in Italia ma principalmente attraverso gabinetti scientifici, oggetti, manuali e documenti. Non esiste all'interno di musei dell'educazione una trattazione sistematica dell'intero sistema scolastico di II grado in Italia e della sua evoluzione: o si tratta di singoli istituti superiori che approfondiscono la propria storia oppure di attenzione verso un indirizzo specifico (istruzione scientifica o classica o tecnica) attraverso le sue collezioni.

<sup>50</sup> Una ricostruzione di un asilo (e quindi di una scuola per gli anni pre-scolastici) è presente al MUSLI di Torino.

Se dunque la scuola elementare è quella maggiormente rappresentata, possiamo dire che il ruolo preponderante è occupato da oggetti, materiali e ambienti che raffigurano la scuola della prima metà del Novecento. La fine dell'Ottocento è trattata per lo più o direttamente attraverso gli edifici scolastici in cui è collocato il museo che risale a quel periodo storico (come per esempio il Scuola-Museo di Lanebach, l'Aula-Museo di Martassina, l'Aula-museo di Alagna Valsesia, i musei valdesi) o attraverso materiali didattici e documentali-iconografici (come ad esempio nel caso degli strumenti scientifici del Museo di fisica del Liceo-Ginnasio Vittorio Emanuele II di Napoli o dei documenti del Museo della scuola di Sarginesco e ancora del Museo della scuola di Vetralla). Un'aula di fine Ottocento è rievocata altresì all'interno del Museo della Scuola di Torino. Anche quando si afferma che è il Novecento nei suoi primi decenni ad essere il fulcro dell'esposizione italiana del materiale scolastico-educativo, non privo di significato rispetto alla storia di quel periodo è sottolineare come l'esposizione di oggetti didattici e documentali della scuola del periodo fascista – un periodo particolarmente complesso e buio in Italia, iniziato nel 1922 e terminato nel 1943 con l'arresto di Benito Mussolini che, come è noto, non ha coinciso con la fine della seconda guerra mondiale continuata in Italia fino all'aprile del 1945 – sia stata capace negli anni di mostrare attraverso gli aspetti materiali le ricadute di un regime su ampi aspetti educativi che venivano veicolati attraverso l'insegnamento scolastico e la vita scolastica: significativi sono in tal senso l'aula ricostruita presso il Museo della Scuola dell'Università di Macerata o i materiali mostrati presso l'Aula-museo di Sassari o il museo scolastico della Sclopis di Torino. Ricostruzione di un'aula di scuola elementare degli anni '30-'40, realizzata con arredi originali appartenenti alla scuola stessa, è quella presso l'Aula-Museo ("Aula del tempo") di Marghera che si trova presso una scuola edificata nel 1926 e attualmente in funzione. Esempio di scuola rurale nel periodo fascista è rappresentata dal Museo della scuola di Firenzuola in cui sono presenti banchi e cattedra dell'Opera Nazionale Balilla (ONB).

La storia della scuola più recente, dal secondo dopoguerra in poi, è invece scarsamente rappresentata nelle Aule-Museo: non abbiamo vere e proprie aule "congelate" che ci restituiscono quegli anni scolastici (come invece avviene per altri periodi storici) bensì ricostruzioni, come ad esempio l'aula degli anni Sessanta presso il Museo della Scuola di Macerata o la raccolta di documenti e materiali presso il Museo della scuola di Vetralla o in quello di Sassari. Ad eccezione del museo scolastico della scuola XXV Aprile di Torino, una istituzione fondata nel 1980 che quindi espone documenti, prodotti didattici

e sussidi da quegli anni al Duemila circa, generalmente la rappresentazione museale della scuola in Italia si ferma con gli anni Settanta del Novecento. Se è vero che quello ha costituito un periodo di grande cambiamento sociale e politico, i cui riflessi si vedono nella scuola con una serie di sperimentazioni e leggi di grande significato e di grande impatto (la nascita del tempo pieno, l'avvio di una reale integrazione in classe di alunni disabili in classe, le rappresentazioni dei genitori a scuola, per citarne alcuni<sup>51</sup>) e che quindi vengono giustamente valorizzati, gli ultimi 45 anni circa di scuola e di educazione italiana vengono invece quasi del tutto taciuti dalle esposizioni. Per meglio dire: è certamente possibile individuare registri, manufatti, quaderni, oggetti didattici di anni successivi all'interno delle esposizioni, ma non esiste un focus specifico che porti a dare enfasi al periodo storico più recente. In qualche modo è come se la rappresentazione della scuola italiana attraverso le sue esposizioni si fosse fermata alla fine degli anni Settanta del Novecento. Prova di questo "confine non detto e non scritto" ma esistente ce lo offre uno sguardo ai sussidi tecnologici della scuola: se ciclostili, proiettori, cineprese o macchine fotografiche degli anni Settanta fanno naturalmente parte di diverse esposizioni – anche per esempio di quelle presenti nei musei scolastici della Rete di Torino – ben più rara è l'esposizione dei primi computer utilizzati a scuola o di fotocopiatrici, videoregistratori, audiocassette o in tempi più recenti di LIM, per esempio, che rappresentano in qualche modo l'evoluzione di quelle medesime tecnologie didattiche.

## 6. QUALI RUOLI HANNO QUESTI MUSEI ITALIANI RISPETTO ALLA CONOSCENZA PRESSO IL GRANDE PUBBLICO DELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE?

Analizzando il tipo di collezione, l'allestimento e le attività proposte da questi musei è possibile provare a tracciare quali nozioni di storia dell'educazione italiana emergono e quindi quali aspetti di storia dell'educazione vengono promossi presso il grande pubblico.

Se i musei afferenti alle università hanno la capacità di mettere in mostra sia la storia dell'istruzione nazionale sia quella locale, si riscontra come in media la stessa forza (o attenzione) non riesce generalmente a essere posta

<sup>51</sup> La legge n. 820 del 1971 sancisce la nascita del tempo pieno a scuola; il D.P.R. n 970 del 1975 avvia l'inclusione scolastica con l'introduzione dell'insegnante di sostegno; i decreti delegati del 1974 aprono la partecipazione attiva delle famiglie alla vita scolastica.

dai musei della scuola dipendenti da scuole o da associazioni. Ad eccezione infatti del Museo della scuola di Firenzuola che propone due percorsi, uno nazionale e uno locale e del Museo della Scuola di Rutigliano che grazie alla collaborazione con l'università ha collocato la storia locale nel quadro di quella scolastica nazionale, i piccoli musei focalizzano per lo più l'attenzione sulla storia della scuola del territorio o ancora più specificamente della propria istituzione. Questa operazione ha certamente il merito di far emergere tasselli di storia locale dell'educazione che altrimenti andrebbero perduti. Ma nel contempo non fornisce al pubblico di visitatori una reale conoscenza di storia della scuola: alcuni musei o aule-museo che si limitano a fermare il tempo e a mostrare come era la scuola di una volta non contestualizzano arredi e sussidi esposti all'interno del loro valore educativo e pedagogico. Non vengono spiegati, per esempio, la legge scolastica di riferimento rispetto all'anno rappresentato nell'allestimento, i programmi scolastici o la didattica o l'età dell'obbligo scolastico. Non vengono restituite le pratiche d'aula, i tipi di materie, il percorso formativo dell'insegnante. Si tratta quindi quasi più di una suggestione che di una vera divulgazione della storia della scuola. Si sommano quindi due aspetti: la specifica storia locale che non viene correlata con la storia nazionale e il mancato approfondimento scientifico rispetto a quanto si espone, rendendolo così una fonte meno capace di esprimere tutte le informazioni che contiene in sé (a titolo d'esempio, se ricreo un'aula di inizio Novecento con i sussidi didattici del tempo ma non illustro come venivano usati e come si faceva lezione, minimizzo il potere di tali oggetti e dell'allestimento di trasmettere elementi di storia dell'educazione). Vi è una mancata consapevolezza – naturalmente giustificata dal fatto che diversi musei della scuola sono promossi da persone che offrono il loro prezioso contributo volontario, senza però essere esperti – non solo di alcuni contenuti legati alla storia dell'educazione ma proprio anche talvolta della necessità di una profonda riflessione sulla propria identità museale, sulla propria mission e sull'impatto che si può avere sul pubblico di visitatori<sup>52</sup>. Di contro sono proprio questi piccoli musei dislocati sul territorio che non solo preservano la dispersione di collezioni di cui probabilmente si perderebbe traccia, ma permettono di raggiungere un numero più ampio di pubblico perché consentono di essere

<sup>52</sup> Questo dato è stato riscontrato analizzando le schede autocompilate da parte di 10 realtà di piccoli musei in occasione del censimento condotto per un intervento al III Congresso SIPSE (2023): i dati inseriti nelle differenti voci da parte di un medesimo museo mostravano una contraddizione tra la tipologia di museo della scuola dichiarata e le risposte inerenti la propria collezione, mission e principio espositivo.

distribuiti sul territorio, di raggiungere zone che altrimenti non avrebbero rappresentazioni della storia dell'educazione e di interessare una fascia di pubblico – magari turisti, abitanti del posto, anziani... – che altrimenti non sarebbe toccati da questo tema. Altro merito significativo, anche se forse in larga misura ancora non pienamente consapevole, è il ruolo di queste piccole realtà espositive verso la public history<sup>53</sup>. Se per Public History (PH) intendiamo i processi di ricerca, condivisione e comunicazione della storia al di fuori di contesti accademici specializzati, capaci di coinvolgere attivamente diverse fasce di pubblico per co-costruire materiale storico e per rivolgersi ad essi nella maniera più adeguata alle specifiche esigenze di ogni fascia di differente pubblico<sup>54</sup>, allora il ruolo dei piccoli musei della scuola diventa fondamentale. Una recente ricerca<sup>55</sup> condotta in occasione del III Congresso della SIPSE-Società Italiana per lo studio del Patrimonio storico-educativo ha infatti raccolto dati circa le attività sia di ricerca sia di valorizzazione sulla storia della scuola svolte in Italia da questi piccoli musei e realizzati attraverso il coinvolgimento diretto del pubblico. È emerso come tali musei della scuola, accanto alla più tradizionale promozione di visite guidate e percorsi didattici per le scuole, si sono sempre più impegnati nella realizzazione d'una proposta culturale più complessa, ispirata appunto ai principi della *public history* anglosassone, anche se spesso inconsapevolmente e senza particolare rigore scientifico. I risultati sono ben tangibili e consistono nella realizzazione di mostre temporanee (alcune delle quali rese itineranti in occasione di particolari eventi nel corso della stagione turistica estiva), pubblicazioni, video-documentari e/o docufilm sulla storia della scuola del paese o del territorio, ma anche nella ricostruzione delle biografie degli insegnanti storici del paese, nella

<sup>53</sup> Sul tema del rapporto tra storia dell'educazione e public history si veda: HERMAN F., BRASTER S., DEL POZO ANDRÉS, M. M. (eds.). *Exhibiting the past. Public Histories of Education*, Berlin-Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2022; BANDINI, G., OLIVIERO, S. (eds.). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze: Firenze University Press, 2019; BRUNELLI, M., «Non-places of school of memory. First reflection on the forgotten places of education as generators of collective school memory: between Oral history, Public history and Digital history», *History of Education and Children's Education*, vol. 14, núm. 1 (2019), p. 49-72. Si segnala altresì il III Congresso SIPSE (Milano, 14 e 15 dicembre 2024) dedicato al rapporto tra patrimonio storico-educativo e public history, i cui atti sono in corso di stampa. Tra gli interventi in quella occasione si segnalano di Maria del Mar del Pozo: *Historical-educational heritage and Public History of Education: the point of view of the scientific societies e The essential guide to Public History of Education: the making of an educational hero*.

<sup>54</sup> <https://aiph.hypotheses.org/> (ultima consultazione 27.09.2024).

<sup>55</sup> MEDA, J., MORANDINI, M. C., PIZZIGONI, F. D. *I piccoli musei della scuola dell'arco alpino tra iniziative di storia pubblica e promozione dell'identità locale*, intervento al III Congresso SIPSE (Milano, 14-15 dicembre 2023).

raccolta di fonti orali sulle esperienze scolastiche degli abitanti, in campagne di raccolta delle fotografie o degli oggetti del corredo scolastico da esporre più o meno temporaneamente all'interno del museo e nella organizzazione di incontri culturali rivolti alla cittadinanza. Se da un lato quindi la capacità di realizzare public history sembra una delle piste da sottolineare per studiare il ruolo dei musei dell'educazione nella valorizzazione della storia in Italia, ad una analisi più approfondita di azioni e contenuti emerge che spesso si tratta di attività:

annoverabili più sulla scia del mantenimento delle tradizioni locali, della non dispersione di ricordi (materiali o immateriali) e della genuina volontà di dar vita a iniziative capaci di valorizzare parti della storia territoriale che non consapevoli attività di ricerca o progetti con finalità predefinite. In altri termini si evince nella maggior parte dei casi una volontà positiva e genuina di conservazione e condivisione che però non ha alle spalle una reale motivazione scientifica né una adeguata preparazione. Le iniziative – certamente di grande valore emotivo, sociale e divulgativo – sono gestite in maniera spontanea, nate quasi più sulla scia di un trasporto che di una vera e propria riflessione messa a fuoco in maniera mirata<sup>56</sup>.

Per comprendere quindi il ruolo che i musei della scuola hanno nella diffusione presso il grande pubblico della storia dell'educazione, senza voler generalizzare, ma basandoci sui dati emersi sul censimento realizzato su alcuni musei della scuola dell'arco alpino di due regioni, sull'analisi delle proposte che emergono dai canali di comunicazione dei musei<sup>57</sup> e sull'attività di studio diretto dei 18 musei della rete torinese, sembra possibile applicare all'intera realtà dei 57 musei della scuola (da cui sono esclusi, come si è detto, i musei universitari e i musei più strutturati di Torino e Bolzano) una suddivisione in macro-categorie<sup>58</sup>:

- 1) Musei che in maniera maggiormente consapevole riescono ad affiancare l'attività espositiva con una attenzione alle fonti, catalogazione di

<sup>56</sup> Cfr. MEDA, J., MORANDINI, M. C., PIZZIGONI, F. D. *I piccoli musei della scuola dell'arco alpino tra iniziative di storia pubblica e promozione dell'identità locale*, in Atti del III Congresso SIPSE, in corso di stampa.

<sup>57</sup> Siti o pagine internet riferiti alle singole realtà, schede presenti su OpenMuse, analisi di alcuni documenti didattici prodotti dai musei stessi.

<sup>58</sup> Alcune di esse erano già state rilevate in occasione del citato censimento promosso da Meda, Morandini e Pizzigoni.

documenti, progettazione sistematica di iniziative tematiche di approfondimento, pubblicazioni, come avviene per esempio nel caso del museo di Siror.

- 2) Musei che si impegnano nella raccolta di fonti materiali e immateriali (fotografie, raccolta di testimonianze, quaderni...) e di divulgazione (visite guidate, attività didattiche,...) ma senza una reale progettazione scientifica, rimanendo sul piano delle iniziative legate alla volontà di non disperdere materiali e significative tracce del passato (come nel caso dei musei Beckwith).
- 3) Realtà che pur contribuendo a conservare e promuovere tracce della scuola del passato, si mantengono ad un livello più spontaneistico (come nel caso per esempio del museo di Chateaux).
- 4) Musei che valorizzano specificamente una specifica collezione scolastica (vetrine con gli oggetti che in passato si usavano per le specifiche discipline o collezioni), anche in maniera approfondita, ma che si configurano più come musei didattici e meno come musei dell'educazione, come per esempio il museo del liceo Vittorio Emanuele II di Napoli.

Accanto a questi ruoli dei piccoli musei della scuola, per completare l'analisi del panorama italiano di contenuti di storia dell'educazione trasmessi attraverso le esposizioni storico-educative permanenti, è necessario ricordare i nuovi ruoli dei musei universitari dedicati all'educazione: se storicamente essi erano deputati all'aggiornamento e alla formazione in servizio, oggi è già assodato come essi siano venuti ad assumere ruoli, missioni e possibilità di impatto ad ampio raggio, assumendo su di sé una varietà di compiti complessi e rinnovati nel corso del tempo. In altre parole questa categoria di musei ha saputo adeguarsi alla nuova concezione della disciplina "storia dell'educazione" e rivestire un ruolo attivo nell'offrire risposte alle sfide e agli interrogativi che essa pone: oggi essi hanno un ruolo privilegiato nella formazione universitaria degli studenti, nello sviluppo di attività di educazione civica, negli obiettivi

di terza missione universitaria<sup>59</sup>, ma anche nello studio e nell'identificazione di una nuova categoria di patrimonio – quella dei beni culturali della scuola – che in origine non esisteva e che oggi invece ha necessità ancora di specifica attenzione per essere pienamente riconosciuta come categoria a se stante e nel frattempo pienamente definita nelle sue caratteristiche e componenti<sup>60</sup>.

In sintesi per rispondere alla domanda iniziale circa quale ruolo abbia in Italia la categoria musei della scuola rispetto alla presenza pubblica della storia dell'educazione e quali aspetti o contenuti di storia dell'educazione trasmette, possiamo ricorrere a un'immagine che prende a prestito il commento fatto nel 1884 dal noto pedagogista Emanuele Latino rispetto a uno dei sussidi didattici prodotti dalla ditta italiana per antonomasia leader dell'industria scolastica, la Paravia: dopo aver sottolineato la maggior efficacia nel “procurare nozioni meno indeterminate e più durevoli”<sup>61</sup> ottenuta grazie al ricorso a sussidi didattici tridimensionali e la bontà ed eccellenza delle collezioni realizzate dalla ditta, Latino sottolineava come esistessero ancora margini di miglioramento e necessità di messe a punto: nello specifico il commento riguardava il colore troppo chiaro dei contorni della nuova carta geografica muta del professor Gambino e suggeriva di sostituire le linee punteggiate con

<sup>59</sup> Limitandoci soltanto alla riflessione in ambito italiano ed alcuni riferimenti minimi: TARGHETTA, F. «I musei dell'educazione come risorsa per la ricerca», *History of Education & Children's Literature*, vol. 5, núm. 1 (2010), p. 421-431; BRUNELLI, M. «The School Museum as a Catalyst for a Renewal of the Teaching of History of Education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)», *Educació i Història*, núm. 26 (2015), p. 121-141; BRUNELLI, M., PATRIZI, E. «School museums as tools to develop the social and civic competencies of European citizens. First research notes», *History of Education & Children's Literature*, vol. 6, núm. 2 (2011), p. 507-524; BRUNELLI, M., TARGHETTA, F. «The new “Paolo & Ornella Ricca” Museum of School History: an infrastructure for teaching, research and Third Mission», in ORTIZ GARCIA, E., GONZÁLEZ DE LA TORRE, J. A., SÁIZ GÓMEZ, J. M., NAYA GARMENDIA, L. M., DÁVILA BALSERA, P. (eds.). *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos. Programa y resúmenes de comunicaciones*, Santander: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, p. 652-673; MERLO, G. «Educare divertendo ma non solo: i giochi da tavolo del Museo dell'educazione di Padova», in *Ivi*, p. 365-381; POMANTE, L., MONTECCHIANI, S. «El patrimonio histórico-educativo como herramienta de innovación didáctica. La experiencia práctica de la asignatura de Historia de la Educación en la Universidad de Macerata», in *Ivi*, p. 277-292; ASCENZI, A., BRUNELLI, M., MEDA, J. «School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy», *Paedagogica Historica*, vol. 57, núm. 4 (2021), p. 419-439.

<sup>60</sup> BRUNELLI, M. «La catalogazione dei «beni culturali», in CAVALLERA, H. (ed.). *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca*, Lecce: Pensa, 2013, p. 193-218; BRUNELLI, M., VITALE, C., «Un patrimonio in cerca di tutela. Spunti e riflessioni sull'inquadramento giuridico di una possibile categoria di beni culturali scolastici», in BRUNELLI, M., PIZZIGONI, F. D. (eds.). *Il passaggio necessario*, op. cit., p. 21-54.

<sup>61</sup> LATINO, E. *Giudizi del Prof. Emanuele Latino direttore dell'Archivio di Pedagogia e Scienze sociali intorno ad alcuni sussidi didattici proposti dalla Ditta G. B. Paravia e C.* (Appendice al testo E. Latino, *Le malattie della scuola e la riforma igienica degli arredi*), Torino: Paravia, 1884, p. 103-105.

qualcosa che rendesse più leggibile il contenuto. Anche i musei della scuola italiani – con caratteristiche così differenti tra loro e con aspetti di eccellenza e altri di miglioramento – hanno necessità di un intervento che, mantenendo qualità e bontà già esistenti, renda “più leggibile” il contenuto.

## 7. QUALI SFIDE CI PONGONO I MUSEI DELL'EDUCAZIONE PER IL FUTURO?

Quando fu pubblicato nel 2004 il lavoro *Os museos da educacion en internet*<sup>62</sup>, il censimento sui musei dell'educazione esistenti a livello internazionale realizzato dal gruppo di ricerca riunito attorno al Museo Pedagogico di Galizia, rispetto alla realtà dell'Italia si contavano 6 musei (il museo dell'Università di Roma Tre e quello dell'Università di Padova, il museo della scuola di Bolzano, di Stroppe e i due musei valdesi di Pramollo e di Angrogna).

Oggi, come detto, sommando le varie tipologie di istituzioni che “mettono in mostra l'educazione” in Italia ne contiamo 64. Da quella pubblicazione ad oggi sono trascorsi 20 anni in cui non sono solo letteralmente “esplose” le esposizioni dell'educazione ma è anche cambiato profondamente, si è detto, il contesto di ricerca, con una nuova attenzione verso la materialità scolastica<sup>63</sup> e con nuovi significati e nuovi ruoli assunti dai musei dell'educazione.

Con il trascorrere degli anni la categoria “museo dell'educazione” – intesa in senso largo in tutte le sue accezioni – è venuta a sommare al suo interno una serie di differenti realtà/specificità/significati veramente molto ampi: riunisce nel suo macro contenitore l'eredità di quelli che erano storicamente i musei pedagogici dedicati alle innovazioni contemporanee e internazionali in ambito educativo; i resti dei musei scolastici intesi a fine Ottocento-inizio Novecento come reificazioni del pensiero pedagogico positivista e della didattica oggettiva; i “nuovi” musei della scuola che invece sono rivolti a ricostruire la storia della scuola nazionale (questa volta quindi non la storia contemporanea ma quella passata); le Aule-Museo o le scuole in disuso aperte al pubblico che spesso sono dedicate – sempre al passato – ma alla storia locale della scuola

<sup>62</sup> PEÑA SAAVEDRA, V. (ed.). *Os museos da educacion en internet*, A Coruña: Xunta de Galicia, 2004.

<sup>63</sup> SANI, R. «La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia», *Revista Linhas*, vol. 20, núm. 44 (2019), p. 53-74; IDEM, «L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine», in GONZALEZ, S., MEDA, J., MOTILLA, X., POMANTE, L. (eds.). *La Práctica Educativa: Historia, Memoria y Patrimonio*, op. cit., p. 27-44.

o addirittura della singola istituzione; i musei didattici con esposizioni di materiali didattici storici talvolta dedicato ai sussidi di una singola disciplina (Museo delle collezioni di oggetti per l'insegnamento della fisica dentro a una scuola, per esempio); i musei dell'educazione dedicati ad aspetti di educazione formale e informale durante tutto l'arco della vita; i nuovi musei scolastici utilizzati ancora per la didattica attiva delle varie discipline ma in particolare per studiare la storia del territorio e dell'istituzione. E, ancora, ha assunto in sé altri significati che in origine non aveva quali l'apertura al grande pubblico (e non solo agli addetti ai lavori come nella funzione iniziale) con quindi l'esigenza di nuovi linguaggi e attenzione ad aspetti di comunicazione e mediazione; la traslazione di significato divenendo ora un museo che tratta di storia e non più della contemporaneità come invece faceva originariamente; i nuovi significati ed utilizzi rispetto alla didattica universitaria, all'insegnamento della storia, all'educazione civica, l'attenzione verso una materialità che non è solo più espressione del sussidio didattico che si utilizza a scuola nel quotidiano ma che è una categoria di patrimonio culturale<sup>64</sup>. In altri termini la categoria "museo dell'educazione" ha al suo interno così tante altre sotto-categorie di musei e così tanti aspetti da presidiare che potremmo definirlo *museo della complessità*.

Come oggi quindi lo studioso che si occupa di storia dell'educazione può supportare tale "museo della complessità"? Come la società scientifica di riferimento può dar vita a una azione sistematica e mirata che metta punti di chiarezza a livello teorico (definizione, criteri,...) per togliere dalla nebulosità in cui vive il museo dell'educazione e nel contempo supportare con azioni concrete i musei esistenti?

Forse è eccessivo paragonare la sfida cui si è trovata davanti in anni recenti la comunità storico-educativa-pedagogica internazionale per riflettere sui nuovi musei dell'educazione con quella che fece nell'Ottocento la comunità di riferimento per affermare e sistematizzare i musei scolastici e pedagogici

<sup>64</sup> La riflessione sul cambiamento di ruolo e significato dei musei dell'educazione nel tempo e su quelli ampi che ha assunto oggi ha interessato la ricerca di molti autorevoli autori. Soltanto per citare alcuni lavori: ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P., DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA, L. M. «Education museums: historical educational discourse, typology and characteristics: The case of Spain», *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, vol. 53, núm. 6 (2017); RABAZAS ROMERO, T., RAMOS ZAMORA, S. «Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación», *História da Educação*, vol. 21, núm. 53 (2017), p. 100-119; DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA, L. M. «Los museos de la educación universitarios como recurso para la enseñanza de la historia y la educación patrimonial», in PONCE GEA, A. I., ORTUÑO MOLINA, J. (eds.). *Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo*, Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2018, p. 201-214.

al momento della loro nascita. Ma in qualche modo se allora si trattava di una “fondazione”, ora siamo di fronte a una “rifondazione”. Allora la strategia fu quella di far convergere sul medesimo tema un insieme tale di voci e di loro impegno attivo per promuovere il tema da portarlo con evidenza in luce: l'Italia, come il resto dei paesi, iniziò a dar vita a mostre didattiche specifiche, a essere presente con le sue collezioni scolastiche presso le grandi Esposizioni Universali, a dare alle stampe una manualistica specializzata nel tema del musei educativi, a dedicare Congressi Pedagogici e ad accogliere diversi dibattiti e diversi articoli sulle riviste magistrali<sup>65</sup>.

In anni recenti, a ben vedere, le stesse direttrici di intervento e la stessa sinergia si è attuata: lezioni, Congressi, sviluppo di società scientifiche, pubblicazioni, mostre, sono stati realizzati da diversi attori della società scientifica e culturale. Quindi il terreno è stato molto ben preparato e curato, le sinergie sono attive e hanno già offerto i loro frutti rispetto a questa *rifondazione* degli anni Duemila del museo dell'educazione anche sul territorio italiano.

Si tratta forse solo più di togliere qualche linea tratteggiata, come suggeriva Latino alla Paravia 160 anni fa per le sue carte geografiche, per farla diventare solida, evidente, chiara linea che unisce e valorizza. Qualche azione pratica che si pone quindi in continuità con quanto la comunità di riferimento italiana sta già promuovendo con successo negli ultimi anni e con quanto in particolare la SIPSE-Società scientifica italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo ha consolidato, e che potrebbe contribuire all'inspessimento di quella linea, potrebbe essere:

- 1) La comunità scientifica che si occupa di storia della scuola e dell'educazione potrebbe realizzare e mettere a disposizione di tutti i musei un quadro logico di insieme di storia della scuola in Italia (una sorta di linea del tempo in cui indicare le principali “tappe” quali per esempio obbligatorietà, nascita di determinati ordini scolastici, programmi scolastici). In questo modo i piccoli musei – laddove siano privi di esperti disciplinari tra i loro collaboratori – potrebbero adottarlo per offrire ai visitatori una contestualizzazione delle informazioni che emergono dal proprio specifico percorso museale in relazione a quelle nazionali, correlando storia locale e storia nazionale. Tale opportunità di utilizzare un modello, peraltro validato scientificamente e omogeneo

<sup>65</sup> PIZZIGONI, F. D. *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Lecce: Pensa, 2022.

per tutte le realtà museali che si occupano dello stesso tema di storia della scuola, permetterebbe di ottimizzare gli sforzi da parte dei piccoli musei rispetto a una realizzazione autonoma e aumenterebbe la loro capacità di impatto rispetto alla diffusione della conoscenza di storia dell'educazione. Offrire un quadro di sintesi sulla storia della scuola nazionale, da utilizzare da parte dei differenti musei della scuola, stabilirebbe una sorta di sinergia tra la comunità scientifica e la comunità locale che si occupa di creazione e gestione delle tante realtà espositive sparse sul territorio. Di contro la realtà locale "restituirà" questo supporto mettendo a disposizione della comunità scientifica copie di documentazione e informazioni ricavate proprio dalla loro attività sul territorio: storia dell'educazione locale, vite di maestri, storia di istituzioni, fotografie, oggetti didattici. Si tratta di dar vita a una sorta di rapporto non certamente di subordinazione ma al contrario biunivoco, che si alimenta attraverso la forza di ciascuno e la specificità di ciascuno.

- 2) Poiché uno dei rischi in cui abbiamo visto possono incappare i musei della scuola minori è quello di creare una suggestione, un impatto emotivo ma di non trasferire al pubblico contenuti di storia dell'educazione completi, la messa a disposizione da parte della comunità di ricerca di uno schema che elenchi i principali aspetti tematici che sarebbe opportuno emergessero dall'allestimento e che funga da guida per rendere il più esplicativo possibile in termini di contenuti storico-educativi l'allestimento potrebbe supportare i promotori di questi musei. A titolo di esempio, semplicemente, chi si occupa di riaprire al pubblico una vecchia scuola chiusa negli anni Settanta può involontariamente dare per scontato che il pubblico sappia se si trattava di una scuola mista, che tipo di didattica veniva erogata (quali materie? Con che metodo venivano insegnate?), quale era l'orario scolastico e così via. Disporre di una indicazione dei macro ambiti di informazioni storico-educative che sarebbe opportuno emergessero dall'allestimento, supporterebbe il piccolo museo nel suo impegno a trasferire conoscenza scientifica rispetto alla storia dell'educazione e a rendere l'esposizione "parlante" non soltanto dal punto di vista dell'ambientazione o della curiosità che suscita un singolo oggetto esposto. Tale "guida all'allestimento" non generebbe musei tutti uguali tra loro perché fornirebbe soltanto una macro-cornice entro cui ogni singola realtà può collocare i contenuti

specifici che la riguardano. Anche questo ruolo di consulenza nel trasferire i contenuti di storia dell'educazione in mostra afferisce alla sfera della nuova fisionomia dello storico dell'educazione che, lontano dall'esclusivo studio accademico, diviene altresì mediatore e divulgatore della sua disciplina presso la comunità<sup>66</sup>.

- 3) Sistematizzazione della sinergia già esistente tra Società scientifica che si occupa di patrimonio storico-educativo, musei universitari e “piccoli” musei della scuola locali attraverso la creazione di una Rete nazionale. All'interno di tale Rete realtà differenti tra loro per scopi istituzionali, gestione, collezioni, forze e possibilità di impatto potrebbero trovare sia un reciproco supporto per i rispettivi scopi istituzionali sia dar vita a un luogo di concentrazione del dibattito rispetto alle esigenze e alle direzioni dell'esposizioni storico-educative oggi, un dibattito sviluppato in una maniera che è nel contempo centrifuga (perché tutti convergono verso il medesimo tema) ma anche centripeta perché “distribuito”, con voci plurali, capaci di rappresentare le differenti esigenze rispetto al tema e che hanno la forza di offrire soluzioni e azioni diverse, in grado di completarsi a vicenda<sup>67</sup>. Tale Rete nazionale, a livello pratico, grazie allo scambio di expertise tra i differenti attori che ne fanno parte, potrebbe fornire oltre alle linee guida scientifiche e contenutistiche sulla storia della scuola nazionale come già indicato nei punti precedenti, anche formazione congiunta sia su temi specifici di storia della scuola, di didattica museale, di patrimonio storico-educativo sia su aspetti di allestimento e di mediazione culturale. In questo modo si supporterebbero i piccoli musei (che non hanno la forza in termini di personale e di finanziamenti per chiedere consulenza specifiche in ogni settore o di seguire corsi di formazione in ogni ambito tematico). Si raggiungerebbe in questo modo non solo l'obiettivo di innalzare il livello di formazione e di rendere omogenee competenze e opportunità, ma si lavorerebbe nell'ottica di non far sentire isolate le piccole realtà museali,

<sup>66</sup> Sul nuovo ruolo che assume lo storico dell'educazione nel suo rapporto con il patrimonio storico-educativo, oltre ai citati articoli di Sani, si richiamano: ESCOLANO BENITO, A. «La cultura material de la escuela y la educación patrimonial», *Educatio Siglo XXI*, núm. 28 (2010), p. 43-64; IDEM, *La cultura empirica della scuola: esperienza, memoria, archeologia*, Ferrara: Volta la Carta, 2016.

<sup>67</sup> Rispetto al valore del far rete in ambito storico educativo e a una rassegna di Riviste e Società scientifiche specializzate: HERNÁNDEZ HUERTA, J. L., CAGNOLATI A., PAYÀ RICO A. (eds.). *Connecting history of education: redes globales de comunicación y colaboración científicas*, Valencia: Tirant, 2022.

valorizzando peraltro il loro ruolo di pieni contributori al tema alla ricerca e alla divulgazione della storia della pedagogia. La rete potrebbe anche essere l'occasione per realizzare un sito nazionale che accolga le informazioni offerte da ciascun museo della scuola italiana in modo da creare una sorta di "sito della storia materiale della scuola italiana in mostra" (attraverso quindi la messa a disposizione di foto, documenti...) frutto della summa delle collezioni e delle relative informazioni. Ogni collezione diventerebbe così un tassello di un quadro di insieme, che può crescere nel tempo.

- 4) Creazione di un corso di specializzazione espressamente dedicato alla figura di esperto di musei dell'educazione. Come già accennato, avvicinarsi a un lavoro in un museo della scuola richiede numerose specifiche conoscenze e competenze, assai differenti tra loro. Un corso di studio tradizionale (anche se fosse storia della pedagogia o scienze dei beni culturali) non potrebbe da solo andare a trattare tutti gli aspetti che vanno a creare la figura di chi lavora con il patrimonio culturale della scuola nell'ambito di un museo dedicato. Per questa ragione i singoli moduli di un corso di specializzazione di questo tipo dovrebbero prevedere contenuti di storia della scuola e storia dell'educazione, di storia della museologia educativa, di storia della materialità scolastica, di museografia, di interpretazione e comunicazione dei beni culturali, di catalogazione degli oggetti didattici e molto altro. Un corso di questo genere, per sua stessa natura interdisciplinare, potrebbe essere realizzabile attraverso una sinergia tra Dipartimenti differenti e magari anche proprio tra Università differenti che, ciascuna con la propria specificità e anche con la propria esperienza, possa contribuire a questa formazione. Si tratterebbe quindi di un corso a livello nazionale, capace di riunire più sedi universitarie, organizzato per moduli. Una sorta di percorso per formarsi a quella *complessità* di cui si è detto sono espressione i musei dell'educazione.

Certamente queste idee, non originali in se stesse né con la pretesa di essere sufficienti o capaci per poter fornire un definitivo supporto al tema delle esposizioni dell'educazione, si limitano ai risvolti "concreti" e operativi – in termini di ricadute pratiche – del dibattito sulla museologia dell'educazione in Italia e dei possibili passi per il futuro. In tutta evidenza essi non possono essere disgiunti dalla prosecuzione dello studio sia delle specifiche fonti sia del tema nel suo insieme. In particolare la riflessione, a mio avviso, dovrebbe spingersi a

domandarsi quale contributo oggi vuole offrire un museo dell'educazione alla società. Quindi pensare al museo come possibile “motore” di cambiamento e miglioramento: se è oramai già assodato che un museo dell'educazione può avere un ruolo centrale per la formazione degli studenti universitari, per lo studio attivo e laboratoriale delle discipline, per l'educazione civica, per l'inclusione (di pubblici differenti per età, lingua, provenienza, cultura, stato di salute fisica, bisogni cognitivi etc.), per la conservazione del patrimonio e per l'educazione al patrimonio, per l'acquisizione di competenze trasversali, a quali bisogni può rispondere in futuro? Come può “spingersi” un po' più in là? In altri termini come il museo dell'educazione che per sua natura si occupa di trattare il passato può invece incidere sul futuro?<sup>68</sup> Provocatoriamente potremmo riflettere se questi musei possono incidere sulla società del futuro guardando proprio a quelle che erano le sue peculiarità del passato: se nell'Ottocento fungevano da centri di formazione in servizio, volti al continuo aggiornamento metodologico, strumentario, organizzativo della scuola contemporanea, i musei dell'educazione possono supportare in maniera sistematica la scuola di oggi a realizzare una didattica attiva e inclusiva (non solo attraverso le attività laboratoriali che vengono offerte al museo ma proprio come metodo di lavoro che entra nel quotidiano della classe<sup>69</sup>)? Al di là del ruolo che già riveste nella formazione iniziale dei docenti possono questi musei offrire una formazione costante in servizio aggiornando i docenti sui metodi didattici più innovativi che si realizzano partendo dall'elemento di innesco rappresentato dall'oggetto didattico storico? In altre parole, i musei dell'educazione possono entrare nel vivo del dibattito educativo e pedagogico attuale oppure devono restare nella sfera della storia dell'educazione?

Il futuro che io immagino rispetto al ruolo dei musei dell'educazione quindi è duplice: da un lato il lavoro sulla conservazione, studio, valorizzazione e comunicazione del patrimonio scolastico-storico in maniera rigorosa dal punto di vista scientifico e nel contempo adatta alla trasmissione al grande pubblico. E dall'altro lato il potenziamento di un nuovo filone di studio e

<sup>68</sup> Sulla necessità da parte della storia dell'educazione di impegnarsi per incidere sulle politiche scolastiche ed educative: MCCULLOUGH, G. *The Struggle for the History of Education*, London: Routledge, 2011.

<sup>69</sup> Si intende qui proprio il creare e sperimentare un nuovo “metodo dei laboratori” inteso alla maniera del noto pedagogista Francesco De Bartolomeis dove il metodo laboratoriale era proprio l'impalcatura dell'intero far scuola e progettare la scuola, non un momento a sé stante o occasionale: DE BARTOLOMEIS, F. *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Milano: Feltrinelli, 1978.

utilizzo<sup>70</sup> del museo dell'educazione come fucina di sperimentazione di metodi didattici e di co-costruzione insieme ai docenti di innovazione scolastica che utilizza il patrimonio storico-educativo come *medium*.

In questo modo il museo dell'educazione riesce a nutrire la conoscenza storico-pedagogica attraverso la prima funzione e contemporaneamente a impattare sul futuro dell'educazione attraverso la seconda. Il suo impatto sociale diventa quindi ancora più visibile e ancora più strategico: non è più “soltanto” il luogo in cui si tratta la storia dell'educazione ma si usa la storia dell'educazione per *generare una nuova educazione*.

## 8. CONCLUSIONI

Il percorso tracciato in questo scritto prova a ricostruire a grandi linee il cammino della “storia dell'educazione in mostra” in Italia, dai primi passi alla sua piena affermazione e a individuare forme e rappresentazioni che emergono da questa “esposizione”. Prova infine a ipotizzare qualche possibile azione concreta per “far sistema” e quindi massimizzare impatto e qualità di questa categoria espositiva. Se un grande lavoro di messa a fuoco, riflessione sulla propria identità, impegno e azioni concrete è già stato messo in atto dagli anni Novanta del xx secolo ad oggi in Italia da parte dei differenti attori che in varie forme si occupano di esporre la storia dell'educazione attraverso il suo patrimonio, ora il contesto appare ancora più fertile e pronto a compiere ulteriori passi avanti. La presenza della SIPSE garantisce un luogo di continuo scambio, studio e aggiornamento e ha indiscutibilmente l'autorevolezza e la forza per coordinare future azioni capaci di sostenere il futuro di questa categoria museale. Nel contempo l'impegno delle singole realtà museali che negli anni si sono fatte sempre più numerose e diffuse sul territorio, insieme con il grande impatto scientifico di cui sono stati capaci i musei universitari della scuola e dell'educazione in questi anni e delle équipes di ricerca che hanno saputo creare garantiscono un ruolo significativo dei musei dell'educazione su più livelli: di avanzamento della ricerca, di presenza pubblica di storia

<sup>70</sup> Esperienze in tal senso sono già applicate in alcune realtà e progettualità: CHATTERJEE, H., HANNAN, L. (eds.). *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*, Farnham-Burlington: Ashgate, 2015; BRUNELLI, M., «Osservare e descrivere gli oggetti. la catalogazione come modalità di conoscenza nel lavoro scolastico», in BRUNELLI, M., PIZZIGONI, F. D. (eds.), *Il passaggio necessario*, op. cit., p. 93-114; PIZZIGONI, F. D., *Il metodo del “Patrimoniere”: il patrimonio scolastico per rafforzare l'identità e superare l'isolamento*, Firenze: Indire, 2022.

dell'educazione, di impegno attivo e legame sempre più stretto tra storia dell'educazione e società. Sinergia e collaborazione – tra istituzioni diverse, gradi e ordini scolastici diversi, luoghi diversi, collezioni diverse, bisogni diversi – sono la chiave a mio avviso per compiere ulteriori sviluppi, attraverso un percorso che non vede contraddizioni nelle differenze (dove per differenze possono anche essere intesi i due obiettivi per il futuro che ho delineato e cioè l'impegno nell'ambito del patrimonio storico-educativo da un lato e l'impatto sulla didattica della scuola di oggi dall'altro lato) bensì potenziamento.



TEMA MONOGRÀFIC

---

## Entrevista *Interview*

**Entrevistador:** Pablo Álvarez Domínguez

pabloalvarez@us.es

*Universidad de Sevilla (Espanya)*

**Entrevistada:** Maria Celi Chaves Vasconcelos

maria2.celi@gmail.com

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)*

Data de recepció de l'original: 18-09-2024

Data d'acceptació: 05-10-2024

*1) Los historiadores/as de la educación estamos llamados a dar respuestas a los problemas y sensibilidades de la sociedad del presente. Desde este planteamiento, me gustaría preguntarle: ¿qué sentido tiene y para qué hacemos historia de la educación en la actualidad?*

Acho que a principal meta da história da educação no presente é fazer um revisionismo, em perspectiva decolonial, dos processos educacionais que foram escritos com uma visão eurocêntrica, reescrevendo-os sobre a ótica da diversidade e do multiculturalismo. Dessa forma, precisamos olhar para a história da educação, hoje, considerando vertentes de estudos que abordem o feminismo, o racismo, a escolarização como um processo tardio nas Américas, cujos modelos copiados dos europeus foram implantados de maneira obrigatória, sem considerar as características locais, além da história dos vencedores sendo vista como a única verdade existente. Na história da

educação, de maneira particular, durante muito tempo, a invisibilidade desses elementos se constituiu em um paradigma aceito para as narrativas acadêmicas. Então, fazer história da educação, na atualidade, é investigar e revisar os processos educacionais nas Américas, especialmente na América Latina, lembrando que a história da educação não se resume à escolarização. Além disso, é preciso buscar aspectos que foram silenciados, como a história das mulheres, a história das populações negras, das populações indígenas, das populações marginalizadas, das populações que estavam fora da escolarização, mas que foram educadas de alguma maneira e que também tiveram processos formais de escolarização, embora não inseridas em instituições padronizadas segundo os modelos europeus. O historiador da educação, no presente, não pode desconsiderar essas populações e suas aprendizagens e deve ter um olhar para a história da educação como não sendo somente a história da escola similar à europeia, mas como sendo a história da educação Latino Americana, que foi construída sobre outras bases e com um contexto diferente de formatação e de público.

*2) La Historia Pública de la Educación tiene encomendado el reto de contribuir a difundir entre el gran público nuevos conocimientos y nuevas formas de interpretar el pasado de la educación. ¿Tiene consciencia de que en este momento existe una mayor presencia pública de la historia de la educación? En caso afirmativo, ¿cómo cree que se manifiesta en Brasil?*

No Brasil, o espaço público, ou seja, aquele espaço que se refere às instituições que estão presentes como equivalentes ao que, em tese, deveria pertencer a todos e ser frequentado por todos, é o ambiente, ainda, “mais estudado”. Eu diria que, no Brasil, os mais silenciados são os diferentes espaços privados de educação, ambientes nos quais muitas crianças e adolescentes foram ensinados, na ausência de uma rede de escolarização pública abrangente. O nosso país, durante muito tempo, não possuía uma rede de escolarização pública sistematizada, deixando que iniciativas privadas assumissem o papel de educar que deveria ter sido do setor público. Assim, o estado acabou por destinar ao setor privado boa parte da escolarização, que foi abarcada especialmente pelas ordens religiosas, tendo em vista que o estado não dava conta do contingente populacional em idade escolar e, também, não implementou uma política educacional pensada para a educação como um projeto de nação. Isso ocorreu no Império, na República nascente

e durante boa parte do século xx. Não houve um projeto educacional de âmbito nacional que tenha sido levado a cabo e continuado durante os diferentes governos republicanos. Dessa maneira, a escolarização pública no nosso país é estudada de forma fragmentada, porque fragmentado é o processo educacional, promovido através de reformas que foram sendo implantadas de modo localizado, ou através de protagonistas que em uma e outra região colocaram em pauta movimentos e propostas de reformulação. Todavia, não houve, até o século xx, um projeto de educação pública que abarcasse toda a população e que se tornasse um plano de nação implementado no país para, na atualidade, ser rememorado e contado como um passo fundamental em relação à consolidação da escolarização para crianças e adolescentes. Nós temos uma imensa fragmentação na história da educação no que se refere à escolarização pública porque, de maneira geral, o que se tem são ideias, propostas e encaminhamentos de diferentes protagonistas, em diferentes locais, que colocaram em pauta distintas reformas, atendendo a realidades díspares. Isso porque não se pode desconsiderar as dimensões continentais do país, que tem uma diversidade enorme em seus extremos, e, em cada um desses locais, circunstâncias muitos diferenciadas. Assim, a história da educação pública no Brasil não pode ser contada no singular, mas no plural, como histórias da educação pública, que se deram em diferentes regiões e em diferentes contextos. Portanto, temos sim uma maior presença da história da educação pública no Brasil, mas isso em detrimento de inúmeras iniciativas localizadas públicas e privadas, muitas vezes, majoritárias em termos daquilo que foi feito em educação no país, além de concomitantemente às iniciativas públicas mais abrangentes.

3) *¿Están los historiadores/as de la educación dando especial prioridad en estos momentos a la necesidad de conectar con todos los públicos? En caso afirmativo, ¿a través de qué ejemplos, acciones, programas, estrategias, actividades, etc., se está llevando a cabo este reto en Brasil?*

A história da educação, no contexto atual, no Brasil está voltada muito mais para as populações que foram silenciadas até então. Há uma preocupação em dar visibilidade aos processos, aos programas, às estratégias e às táticas de educação ao longo dos séculos, que não eram para as elites, mas ações que foram direcionadas às populações mais desfavorecidas social e economicamente. Além disso, há a tentativa de recuperar processos

educativos que nem sempre se deram nas escolas, mas que foram iniciativas em comunidades em localidades, como quilombos, ribeirinhos, aldeias, freguesias, vilas e cidades do interior em que, algumas pessoas, por iniciativa pessoal, reuniam crianças, adolescentes e adultos para educá-los. Então, nós temos a educação, por exemplo, de crianças ribeirinhas, crianças órfãs, crianças em asilos, crianças que foram colocadas em casas de correção, crianças escravizadas, enfim, uma série de ações na história da educação que não são aquelas visíveis, aquelas homenageadas, aqueles trazidas à luz constantemente, mas atividades que precisam ser, cada vez mais, pesquisadas. Ao investigar essas ações, vamos poder mostrar a história de coletivos cujos traços de memória são mais difíceis de serem visibilizados, porque estão envoltos a populações que, muitas vezes, não deixaram vestígios das suas iniciativas e é preciso uma busca por fontes mais detalhadas para desvelar suas operações educativas. De certa maneira, à medida que os historiadores da educação buscam pesquisas relativas a esses coletivos, eles também se conectam com outros pesquisadores de outras áreas e com outras comunidades que falam de educação, que contam histórias, que trazem narrativas orais, que trazem relatos de suas vivências, de biografias, de autobiografias, de histórias transmitidas por gerações. Há uma necessidade, sim, da conexão com outros públicos que vão trazer uma enorme contribuição, através das suas narrativas à história da educação, porque são testemunhos valiosos do passado no presente.

*4) ¿Qué papel cree que está jugando la cultura material de la escuela, la museología de la educación, la historia digital o la historia de la educación de las mujeres, por poner algunos ejemplos, ante el reto de acercar el conocimiento histórico educativo al gran público y conectar con las necesidades de la sociedad actual?*

Aqui nós temos duas questões em uma mesma pergunta: a primeira os desafios da cultura material e da museologia da educação; e a segunda, a história digital e a história das mulheres. Ambas têm um desafio muito grande de trazer para o presente aquilo que o Koselleck afirma: os traços do passado que ainda podem ser reconhecidos no presente e reconceituados nas camadas do tempo. Essa é uma forma de entendermos como esses elementos, a museologia da educação e a cultura material da escola, devem adquirir um novo significado, hoje, para as instituições de guarda. Os artefatos e a cultura material que fizeram parte da escola estão presentes nas memórias de formação de gerações, para as quais sua utilização era constante no cotidiano. De objeto

cotidiano à peça museológica há que se considerar o espaço tempo que conecta as gerações, a fim de não banalizar nem a memória, nem a materialidade dos objetos, e, nessa fronteira, reside um grande desafio para os historiadores da educação, que é aliar a sensibilidade à cientificidade da operação historiográfica. Já a história digital e a história das mulheres têm outro desafio que é o de revisitar a história sob novas perspectivas. A história digital vai trazer inúmeras possibilidades, uma vez que ela permite ao historiador o acesso às fontes de uma maneira altamente surpreendente. Chartier dizia que a pesquisa, quando era feita nos pergaminhos, necessitava que o leitor desenrolasse o rolo todo para que pudesse ter acesso completo à informação, então era preciso desenrolar metros e metros manuscritos de texto. Nos dias atuais, com um clique no computador, temos acesso a uma infinidade de informações e de fontes. É claro que as fontes, por si só, não existem. Uma fonte só se torna histórica, se problematizada para tal, mas à medida que a história digital está posta, ela permite muitas perspectivas à história da educação e, da mesma maneira, à história da educação das mulheres. Isso porque elas estão lá, dentro das fontes, mas estão secundarizadas, estão subsumidas, estão escondidas dentro das falas e das escritas masculinas, dentro das narrativas de homens, e o acesso digital permite, com muito mais clareza, visibilizá-las e mostrá-las. Elas aparecem se nós procurarmos, veremos que lá estão as mulheres. Desse modo, o papel da história digital é muito importante, como nesse exemplo, para revisitar e recompor a história da educação, dando voz a populações secundarizadas, como no caso das mulheres, das populações negras, indígenas, ribeirinhas, e as marginalizadas. Para o historiador da educação é uma forma de tornar a operação historiográfica mais facilitadora, no sentido de poder interpretá-la com mais segurança na maneira de entender as informações que as fontes oferecem, fazendo maiores deslocamentos e percebendo como é que se moldou a modernidade em termos de história da educação.

*5) ¿Cree que la Historia de la Educación está suficientemente comprometida con la reconstrucción de la memoria y con la puesta en valor de silencios, desconocimientos y olvidos? ¿Entiende que como historiadores/as de la educación hemos perdido compromiso y militancia social?*

A história da educação tem se preocupado com a questão da memória, especialmente no que se refere às mulheres, existe sim uma preocupação muito grande em revisitar a história das mulheres em relação a sua formação,

ao espaço público/privado, como elas transitaram em suas funções domésticas, em suas aparições mundanas, como elas foram representadas no privado e no público, como elas foram governadas e também como elas governaram dentro de seus domínios, o que elas deixaram de legado e como esses legados foram apagados, as suas escrituras, as suas conquistas, as suas resistências, as suas transgressões etc. Penso que, em relação às mulheres, há uma preocupação em valorizar a memória e tirá-las do silêncio e do esquecimento, como coloca Paul Ricœur, ouvindo-as como narradoras e como testemunhas. No entanto, o importante é que, de alguma maneira, ao trabalhar com a cultura material e com a materialidade que se refere especialmente à história da educação, aos artefatos da escola, não se perca o contexto em que isso está inserido. Muitas vezes nós nos preocupamos muito com detalhes da materialidade de uma carteira escolar, de um caderno escolar, de um uniforme escolar, de um tinteiro, de uma pena, de uma lousa, da própria arquitetura escolar e deixamos de lado informações importantes sobre o cenário em que isso tudo estava disposto, ou seja, a cena política e econômica que envolvia essa materialidade. Não se pode perder de vista na história da educação as forças políticas que atuavam em cada contexto histórico, e o que se passava em relação aos protagonistas que se sentavam nas carteiras, que escreviam com os tinteiros, com as palavras usadas, naqueles uniformes, naquela arquitetura. Logo, a materialidade por si só, embora seja importante de ser pesquisada, não pode ser vista isoladamente como uma árvore em meio à floresta. É importante que se visualize as forças, as tensões, as clivagens e aquilo que estava acontecendo como o projeto político de educação em cada momento histórico em que os objetos estão inseridos. Porque não é suficiente simplesmente olhar para a materialidade diante de um contexto muito maior, político, social, econômico, religioso e estético. Então, acho que, como militantes sociais, para que nós não percamos o nosso compromisso com a militância, é preciso que ao lado das pesquisas que enfocam a materialidade, que são muito importantes, como pesquisar álbuns, cadernos, fotografias, uniformes, penas, caligrafias etc., sejam abordadas as forças políticas, econômicas e como, em cada país, atuavam tensões e clivagens em relação ao projeto de educação e ao projeto de escolarização que estava em curso no período. Porque se nós apenas ficarmos preocupados com os silenciamentos e com as invisibilidades de uma única questão relativa ao passado, corremos o risco de vê-lo de maneira enviesada e sem se dar conta do contexto social, político e econômico que, sem dúvida, é paradigmático no que se refere ao todo do qual a educação faz parte.

6) *¿Está de acuerdo con que los museos pedagógicos actuales están contribuyendo a que la Historia de la Educación esté más presente en la sociedad? ¿Se están desarrollando algunas iniciativas o proyectos en esta línea en Brasil, cuya labor y proyección sean dignas de reconocimiento a nivel internacional?*

Os museus pedagógicos, como os museus de outras categorias são importantes “vitrines” do passado, assim como também são interessantes projetos para que se possa trazer o passado no presente e manipulá-lo a partir das perspectivas de educação que nós temos na atualidade, podendo servir a múltiplos programas de formação. Então ter um museu, elaborar um museu, criar um museu pedagógico é um princípio que contribui imensamente para a história da educação. O museu pedagógico é um guardião, uma casa de guarda de fontes para história da educação que, problematizadas, questionadas, trabalhadas com operações historiográficas usadas corretamente, podem trazer muitas respostas aquilo que se quer pesquisar. Os museus pedagógicos também salvaguardam da destruição uma série de artefatos e de memórias materiais e imateriais que, de outra forma, seriam totalmente esquecidas e destruídas. Aquilo que nós vemos hoje nos museus pedagógicos, em grande parte, são materiais que estariam colocados em lixeiras, em descartes, vendidos como peças em desuso para que fossem utilizados com outras finalidades diferentes dos seus usos originais. Ao montar um museu pedagógico salva-se da destruição uma série de materiais que tem uma imensa valorização para a preservação da memória, em especial, a memória da escolarização que faz parte de todos nós. Assim, esses espaços, contribuem não só com a história da educação, mas com a história da infância e da adolescência e salvaguardam a cultura material da escola de sua destruição completa como se faz com os cadernos e com os livros da maioria das pessoas, quando na vida adulta. Todavia, o Brasil tem um problema muito grave em relação aos seus museus, que deveriam preservar a sua história. Os governos, sucessivamente, têm tido dificuldade em criar, manter, financiar e subsidiar os museus relativos à história do país, então, dizer que nós temos dificuldade em relação a manter os museus pedagógicos é redundante. Nós temos poucos museus, embora uma história riquíssima que, em cada localidade, poderia ser contada, tendo inúmeras casas que poderiam servir como casas de guarda, com um patrimônio material e imaterial imenso a ser estudado e exposto, mas que, infelizmente, devido a problemas estruturais e de ordem econômica, não permitem que a memória seja uma prioridade. Excetuando-se iniciativas pessoais e institucionais em algumas poucas universidades do país, infelizmente, temos problemas em

relação à guarda do patrimônio referente à história da educação e o que existe em termos de museologia no Brasil é a história clássica dos museus, que não se alterou substancialmente, porque não há como ter investimento para que se possa montar outros museus, que contem outras histórias, sobre outras perspectivas que não a dos “vencedores”.

*7) ¿Es posible hacer desde la Universidad una Historia de la Educación que anime e impulse a profesorado y alumnado al desarrollo de un mayor compromiso social? ¿Qué importancia cree que tiene en este sentido la transferencia y divulgación del conocimiento histórico educativo a través de exposiciones, encuentros, actividades didácticas, colaboraciones con entidades y grupos sociales, etc.?*

A história da educação permite que se evidencie e se valorize aspectos do passado no presente que precisam ser preservados e estudados, particularmente, quando vivemos a transição para um mundo totalmente digital. Eu penso que a maior contribuição da história da educação na universidade, por meio do incentivo dos professores aos alunos, é mostrar aquilo que eu chamo da “paixão por guardar”, da importância da preservação da memória material e imaterial para a história. E isso, claro, se dá através das conversas, dos encontros, das atividades, das trocas de experiências entre os grupos, valorizando memórias e histórias. Como exemplo, nós fizemos a exposição da Primeira Comunhão “Meninos de Deus”, uma efeméride extremamente presente na vida de todas as pessoas e, no entanto, essas fotografias estão esquecidas em gavetas, em fundos de armários, em prateleiras, muitas pessoas nem sabem onde estão as suas fotografias de comunhão, mas elas sabem que participaram dessa celebração. Portanto, à medida que elas vêm o nosso interesse sobre essa cerimônia, elas lembram que isso é algo da história da educação, que tem importância, assim como outras tantas circunstâncias que à medida que a história da educação valoriza, também é valorizado na vida cotidiana das pessoas e nas narrativas que elas passam a ter em relação aos seus pais, aos seus familiares, às gerações passadas, às heranças imateriais das suas famílias. Isso se reflete na guarda de documentos, nos bilhetes, nas cartas, nas pequenas lembranças que ficam nas casas e que, muitas vezes, acabavam em fogueiras. Por meio da história da educação, a universidade passa a fazer com que alunos e professores valorizem um livro de receitas das mães, das avós, diários, cartas de uma tia, de uma mulher, um caderno que foi usado por algum parente ao longo dos anos. Todas essas materialidades que, de outra maneira, estariam descartadas. A

história da educação incentiva a um maior compromisso com a preservação, porque, hoje, em um mundo que, cada vez mais, se desfaz das coisas materiais, quando vivemos no limite entre os papéis e o digital, as gerações futuras, talvez, tenham poucas lembranças dessa materialidade. Nós, professores de história da educação da geração que talvez seja a última que ainda se lembra de um mundo não digital, temos a tarefa de narrar, de descrever e de incentivar os nossos estudantes à valorização do passado, por meio de exposições, de encontros, de atividades didáticas, de articulações entre grupos de pesquisas etc., até para mostrar como era viver no mundo onde ainda não havia a convivência com o digital.



INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES  
*INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES*



## Informació sobre els autors dels articles

### *Information about the authors of the articles*

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, PABLO. Llicenciat i doctor en Pedagogia (Premi Extraordinari de Llicenciatura i de Doctorat). Professor Titular de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat de Sevilla. Departament de Teoria i Història de l'Educació i Pedagogia Social. Membre del Grup de Recerca HUM206 «Historia, memoria y patrimonio de la Educación». Les seves principals línies d'investigació se centren en la museologia de l'educació i en l'estudi i la difusió del patrimoni educatiu. Reconegut com el 2n Millor Docent Universitari d'Espanya als Premis Educa Abanca, 2021. Reconeixement a la Trajectòria Professional en la Història del Patrimoni Escolar, atorgat pel programa «Huellas de la Escuela. Legado de la historia educativa de la Ciudad de Buenos Aires» (Ministeri d'Educació. Govern de la Ciutat de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, 2021). Adreça electrònica: pabloalvarez@us.es.

AMUNARRIZ IRURETAGOIENA, IRATI. Té un contracte de personal investigador en formació a la Universitat del País Basc / *Euskal Herriko Unibertsitatea*, on està desenvolupant la tesi doctoral titulada «Cartografiando las memorias escolares: el valor interpretativo de una fuente documental inédita para la historia de la educación» dins del «Grupo de Investigación Ikasgarai: Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible». Així mateix, ha treballat en el «Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco» i ha publicat diversos articles i capítols de llibre. Adreça electrònica: irati.amunarriz@ehu.eus.

BRASTER, J. F. A. (SJAAK). Màster i Doctorat en Sociologia a la Universitat Erasmus de Rotterdam (Països Baixos). Catedràtic emèrit d'Història de l'Educació al Departament de Ciències de l'Educació de la Facultat de Ciències Socials de la Universitat d'Utrecht (Països Baixos). Professor de Sociologia al Departament d'Administració Pública i Sociologia de l'«Erasmus School of Social and Behavioral Sciences», Universitat Erasmus de Rotterdam, Països Baixos. Membre del comitè executiu de la «International Standing Conference for the History of Education» (ISCHE). Adreça electrònica: sjaak.braster@gmail.com.

CHAVES VASCONCELOS, MARIA CELI. Professora Titular de la Facultat d'Educació de la Universitat de l'Estat de Rio de Janeiro, on treballa en el Programa de Postgrau en Educació (ProPed/UERJ). Líder del Grup de Recerca «História e memória das políticas educacionais no Território Fluminense» (UERJ/CNPq). Les seves recerques giren entorn de qüestions de gènere, història, memòria i patrimoni de l'educació domèstica en el Brasil del segle XIX. Adreça electrònica: maria2.celi@gmail.com.

COMAS RUBÍ, FRANCISCA. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears, Catedràtica de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Investigadora principal del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (IRIE-UIB). Ha centrat la seva recerca en la història de l'educació contemporània. Des de l'any 2007 fins ara ha dirigit, com a investigadora principal, cinc projectes R+D+I, tres sobre fotografia com a font per a la història de l'educació, un sobre canvis i continuïtats en al pràctica escolar, i un sobre història pública de l'educació. A la UIB ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació, subdirectora de l'ICE i de l'IRIE, i actualment és directora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. És membre numerària de la secció de Filosofia i Ciències Socials de l'IEC. Actualment, també és vicepresidenta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. Adreça electrònica: xisca.comas@uib.es.

DÁVILA BALSERA, PAULÍ. És catedràtic del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat del País Basc / *Euskal Herriko Unibertsitatea*. Ha estat responsable del «Grupo Garaian de Estudios Históricos y Comparados de la Educación», i actualment és membre del «Grupo Ikasgarai: Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible» (IT 1637-22), director del

«Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco» i membre de la junta directiva de la «Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo» (SEPHE). La seva línia de recerca se centra en dos temes principals, els drets de la infància i l'adolescència, sobre els quals ha estat investigador principal de diversos projectes de recerca finançats, i la història de l'educació del País Basc, sobre la qual ha publicat diversos llibres i articles científics sobre formació professional, processos d'alfabetització, política educativa, ensenyament, currículum basc, etc. Adreça electrònica: pauli.davila@ehu.eus.

DEL POZO ANDRÉS, MARÍA DEL MAR. Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació per la Universitat Complutense de Madrid, amb Premi Extraordinari de Doctorat. Catedràtica de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat d'Alcalá i directora del «Museo de Educación Antonio Molero» de la mateixa universitat. L'any 2021 fou elegida presidenta de la «Sociedad Española de Historia de la Educacion» (SEDHE). Ha estat membre del Comitè Executiu de l'«International Standing Conference for History of Education» (ISCHE) (2006-2012). Des de 2022 és coeditora de la revista «Paedagogica Històrica. International Journal for the History of Education». Les seves línies de recerca són la història de l'educació urbana, la recepció i la transferència de corrents educatius internacionals (especialment el moviment de l'Escola Nova), el paper de l'educació en la construcció de les identitats nacionals, els estudis visuals en educació, la història de l'educació de les dones i la història de la cultura escolar. Adreça electrònica: mar.delpozoandres@gmail.com.

DEPAEPE, MARC. És professor emèrit a la KU Leuven, on va ser vicerector entre 2013 i 2017. Durant la seva jubilació ha exercit com a investigador principal a la Universitat de Letònia, on va rebre el doctorat honoris causa el 2015. Entre 2005 i 2023 ha estat coeditor de «Paedagogica Historica». És un dels antics presidents de la ISCHE, i és membre de l'Acadèmia Internacional d'Educació. Depaepe ha publicat una gran quantitat d'estudis sobre la història internacional de les ciències de l'educació, la pedagogia i la psicologia de l'educació; sobre la història de l'escolarització a Bèlgica; sobre la història de l'educació colonial a l'antic Congo belga; i sobre diversos temes teòrics, metodològics, historiogràfics i museològics relacionats amb la història de l'educació. Per la seva contribució científica al desenvolupament internacional de la historiografia educativa, l'any 2023 va ser premiat

a Praga amb la medalla Comenius. Adreça electrònica: marc.depaepe@kuleuven.be.

GONZÁLEZ GÓMEZ, SARA. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de Salamanca. Professora Titular d'Universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE). Actualment treballa en el projecte d'I+D+I «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» (PID2020-113677GB-I00/AEI/10.13039/501100011033). Com a principals línies de recerca, ha treballat especialment en la història de les universitats, la fotografia com a font de la història de l'educació, la premsa pedagògica i l'opinió pública sobre l'educació a través de la premsa. Adreça electrònica: sara.gonzalez@uib.es.

GROSVENOR, IAN. És catedràtic emèrit d'Història de l'Educació Urbana a la Universitat de Birmingham, Anglaterra. Les seves investigacions actuals se centren en l'educació, l'activisme i l'art; l'educació i el gir ecològic; i l'aprenentatge cultural i el compromís comunitari. Entre els seus llibres destaquen «Assimilating Identities. Racism and Education in Post 1945 Britain» (1997), «Silences and Images. The Social History of the Classroom» (1999) amb Martin Lawn i Kate Rousmaniere, «The School I'd Like» (2003), *School* (2008) i «The School I'd Like Revisited» (2015), tots amb Catherine Burke, «Materialities of Schooling» (2005) amb Martin Lawn, «Children and Youth at Risk» (2009) amb Christine Mayer i Ingrid Lohmann, «The Black Box of Schooling» (2011) amb Sjaak Braster i María del Mar del Pozo Andrés, i «Making Education: Governance by Design» (2018) amb Lisa Rasmussen. Amb Tim Allender, Inés Dussel i Karin Priem, és editor de la sèrie de llibres de «De Gruyter Appearances - Studies in Visual Research». Entre el 2014 i el 2021, va ser director del «Voices of War and Peace First World War Engagement Centre». Entre els seus càrrecs anteriors, s'inclouen el de vicerector adjunt per al Compromís Cultural i director de la «School of Education» de la Universitat de Birmingham, secretari general de l'«European Educational Research Association» (EERA) i coordinador de la «Network 17» de l'EERA. És membre de la «Royal Historical Society». Adreça electrònica: i.d.grosvenor@bham.ac.uk.

MERLO, GIORDANA. Doctora en Pedagogia i Ciències de l'Educació, *Professoressa Associada* d'Història de la Pedagogia i l'Educació al Departament de Filosofia, Sociologia, Pedagogia i Psicologia Aplicada (FISPPA) de la Universitat de Pàdua. És membre del Grup d'Estudi d'Història de la Pedagogia i de l'Educació d'aquest Departament. Estudiosa de la història de l'escola i de les institucions educatives italianes, centra l'interès en la història de l'educació de la infància. Adreça electrònica: giordana.merlo@unipd.it.

NAYA GARMENDIA, LUIS M. És catedràtic del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat del País Basc / *Euskal Herriko Unibertsitatea*. Imparteix docència sobre legislació educativa des d'una perspectiva internacional. També és investigador principal del «Grupo Ikasgarai: Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible» (IT 1637-22), president de la «Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo» (SEPHE) i membre de la Junta Directiva del «Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco». Ha publicat i coordinat diversos llibres i articles sobre el dret a l'educació, els drets de la infància i l'adolescència i el patrimoni historicoeducatiu. Adreça electrònica: luisma.naya@ehu.eus.

OTERO URTAZA, EUGENIO. Catedràtic emèrit de Teories i Institucions Contemporànies de l'Educació de la Universidad de Santiago de Compostela. El seu àmbit de recerca s'ha centrat en l'estudi de la «Institución Libre de Enseñanza», amb especial atenció al pensament de Manuel B. Cossío i a les Missions Pedagògiques de la Segona República. Entre 2017 i 2021 va ser president de la «Sociedad Española de Historia de la Educación». Adreça electrònica: otero.urtaza@usc.es.

PIZZIGONI, FRANCESCA DAVIDA. Investigadora en Història de la Pedagogia a la Universitat de Torí (Itàlia), coordina la Comissió Catalogació del Patrimoni Cultural de l'Escola de la SIPSE (Societat Italiana per a l'Estudi del Patrimoni Històric-Educatiu). Promotora del programa «Vols construir el teu propi museu escolar?», així com de la creació de la Xarxa de Museus Escolars de Torí. També és cofundadora del grup de treball internacional «TOH-Teaching Object History» dedicat a l'estudi d'objectes educatius històrics. Adreça electrònica: francescadavida.pizzigoni@unito.it.

ROBERTS, SIÂN. Doctora en Història de l'Educació i professora d'Educació i Justícia Social a la Facultat d'Educació de la Universitat de Birmingham

(Regne Unit). És membre del «Domus Centre for Interdisciplinary Research in Histories of Education and Childhood». Els seus interessos de recerca actuals inclouen l'activisme educatiu i humanitari de les dones quàqueres britàniques, els enfocaments visuals de les històries de l'educació, les intervencions educatives en contextos de guerra o desplaçament, i les experiències i llegats pedagògics dels educadors refugiats que van arribar a Regne Unit a les dècades de 1930 i 1940. Adreça electrònica: s.roberts.2@bham.ac.uk.

## NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana, preferiblement, tot i que també s'admetran articles rebuts en altres idiomes sempre que el seu interès ho justifiqui. La direcció es reserva el dret de sol·licitar la traducció dels articles que no s'hagin presentat en llengua catalana als autors per a la seva publicació.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint i cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. Les notes s'han de posar numerades correlativament a peu de pàgina. Per a les referències bibliogràfiques de les notes s'han de seguir els criteris següents:
6. Els llibres s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM; Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*, nombre de volums. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. [Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció), Any, Nombre de pàgines [Informació addicional].  
Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar, COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]
7. En el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies,

- els dibuixos o les imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució mínima de 300 punts.
8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.
  9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o els autors, amb un màxim de 4 línies, que han d'incloure: institució a la qual pertanyen i el correu electrònic.
  10. Al principi de l'article hi ha d'haver el títol en la llengua original de redacció i la traducció a l'anglès. S'hi ha d'afegir també un resum, d'un màxim de quinze línies, i les corresponents paraules clau, en català, castellà i anglès.
  11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
  12. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
  13. Els treballs s'han d'adreçar a la plataforma de la revista. En cas d'incidències escriure a pere.fullana@uib.es

## PRESENTATION REGULATIONS OF ORIGINALS FOR PUBLISHING

1. Articles must be original and be written in Catalan, preferably, although articles received in other languages will be admitted, providing their interest warrants this. The management reserves the right to ask the authors for the translation of articles that have not been submitted in Catalan for their publication.
2. Articles must be submitted on paper and on disk (preferably in MS Word for PC or MAC).
3. Letter font must, preferably, be Times size 12, and the text must have one and a half line spacing.
4. The length of the articles cannot be shorter than ten pages or longer than 25 (30 lines of 70 spaces). All pages must be numbered consecutively. The Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. Notes will be placed consecutively numbered as footnotes. Bibliographic references of the notes must meet the following criteria.
6. Books must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. *Title of the monograph. Subtitle of the monograph*, Number of volumes. Place of publication-1: Publishing house-1; Place of publication-2: Publishing house-2, [Name of the Collection, Name of the sub collection; number in the collection or sub collection], Year, Number of pages [Further information].  
Articles from periodical publications must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. «Title of the serial publication», *Title of the Journal* [Place of publication-1; Place of publication-2], number of volume, number of issue (day month year), number of pages on which this part appears. [Further information].
7. Should there be figures, photographs, graphs or tables, they must be presented consecutively numbered on separate sheets and the place where they should be included during the layout process must be indicated in

the text. Photographs, drawings or images must be submitted as photo256 Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, Núm. 29 (gener-juny, 2017) pàg. 253-256 graphic reproductions or in JPG or TIF digital format, with a minimum resolution of 300 points.

8. Titles of sections must be in small caps and numbered.
9. Details of the author's or authors' CV must be enclosed, with a maximum of four lines, which will include: institution the author or authors belong to and their e-mail address.
10. The title in the original language along with its translation into English will be at the beginning of the article. An abstract must also be added, with a maximum of 15 lines, and the corresponding key words in Catalan, Spanish and English.
11. With a view to indexing in different databases, authors are requested to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. In order to ensure the quality of the articles that are published, the Editorial Board will send the articles anonymously to specialists, who will recommend whether an article can be published immediately, needs revision, or is rejected. Authors will be informed of the acceptance of the articles. If the article requires revision, the written comments of the specialists who have reviewed it will be made available to the authors.
13. Articles must be sent to the journal's platform. In case you need assistance write to [pere.fullana@uib.es](mailto:pere.fullana@uib.es)

## DRETS D'AUTOR I RESPONSABILITATS

La propietat intel·lectual dels articles és dels respectius autors.

En el moment de lliurar els articles a *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* per sol·licitar-ne la publicació, els autors accepten els termes següents:

1. Els autors cedeixen a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) els drets de reproducció, comunicació pública (incloent-hi la comunicació a través de les xarxes socials) i distribució dels articles presentats per a ser publicats a *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, en qualsevol forma i suport, i per qualsevol mitjà, incloses les plataformes digitals. El Comitè Editorial es reserva els drets d'acceptar o de refusar els treballs presentats i, igualment, es reserva el dret de fer qualsevol modificació editorial que consideri convenient. De ser acceptada pels autors, aquests hauran de lliurar l'article amb els canvis suggerits.
2. Els autors responen davant la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de l'autoria i l'originalitat dels articles presentats. És a dir, els autors garanteixen que els articles lliurats no contenen fragments d'obres d'altres autors, ni fragments de treballs propis publicats anteriorment; que el contingut dels articles és inèdit, i que no s'infringeixen els drets d'autor de tercers. Els autors accepten aquesta responsabilitat i s'obliguen a deixar indemne la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de qualsevol dany i perjudici originats per l'incompliment de la seva obligació. Així mateix, han de deixar constància en els articles que envïïn a la revista de les responsabilitats derivades del contingut dels articles.
3. És responsabilitat dels autors obtenir els permisos per a la reproducció sense restriccions de tot el material gràfic inclòs en els articles, així

com garantir que les imatges i els vídeos, etc., han estat realitzats amb el consentiment de les persones que hi apareixen, i que el material que pertany a tercers està clarament identificat i reconegut dins del text. Així mateix, els autors han d'entregar els consentiments i les autoritzacions corresponents a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana en lliurar els articles.

4. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana està exempta de tota responsabilitat derivada de l'eventual vulneració de drets de propietat intel·lectual per part dels autors. En tot cas, es compromet a publicar les correccions, els aclariments, les retraccions i les disculpes si escau.
5. Els continguts publicats a la revista estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari en el text o en el material gràfic— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya (by-nc-nd) de *Creative Commons*, el text complet de la qual es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.
6. La revista no es fa responsable de les idees i opinions exposades pels autors dels articles publicats.

## PROTECCIÓ DE DADES PERSONALS

L'Institut d'Estudis Catalans (IEC) compleix el que estableix el Reglament general de protecció de dades de la Unió Europea (Reglament 2016/679, del 27 d'abril de 2016). De conformitat amb aquesta norma, s'informa que, amb l'acceptació de les normes de publicació, els autors autoritzen que les seves dades personals (nom i cognoms, dades de contacte i dades de filiació) puguin ser publicades en el corresponent volum de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

Aquestes dades seran incorporades a un tractament que és responsabilitat de l'IEC amb la finalitat de gestionar aquesta publicació. Únicament s'utilitzaran les dades dels autors per gestionar la publicació de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* i no seran cedides a tercers, ni es produiran transferències a tercers països o organitzacions internacionals. Un cop publicada la revista, aquestes dades es conservaran com a part del registre històric d'autors. Els autors poden exercir els drets d'accés, rectificació, supressió, oposició, limitació en el tractament i portabilitat, adreçant-se per escrit a l'Institut d'Estudis Catalans (carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona), o bé enviant un correu electrònic a l'adreça [dades.personals@iec.cat](mailto:dades.personals@iec.cat), en què s'especifiqui de quina publicació es tracta.

## COPYRIGHT AND RESPONSIBILITIES

The intellectual property of the articles belongs to the respective authors.

At the time of submitting the articles to *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, authors accept the following terms:

1. Authors assign to the Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (a subsidiary of the Institut d'Estudis Catalans) the rights of reproduction, public communication (including communication through social networks) and distribution of the articles submitted for publication to *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, in any form and medium, including digital platforms. The Publications Committee reserves the right to accept or refuse submitted articles and the right to make any editorial changes it deems appropriate. If the suggested changes are accepted by authors, they should re-submit the article with such changes.
2. Authors answer to the Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana for the authorship and originality of submitted articles. In other words, authors assure that submitted articles do not contain fragments of works by other authors or fragments of their own previously published works; that the content of articles is original, and that the copyright of third parties is not infringed upon. Authors accept this responsibility and undertake to hold harmless the Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana for any loss or damage resulting from non-compliance with this obligation. Furthermore, they should include a statement in articles submitted to the journal regarding their responsibility for the content of the articles.
3. Authors are responsible for obtaining permission for the reproduction of all graphic material included in articles, and they should moreover ensure that images, videos, etc., have been created with the consent of the individuals appearing in them, and that material belonging to third parties is clearly identified and acknowledged as such within the text. Likewise, authors should provide the respective consents and authorisations to the

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana when submitting articles.

4. The Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana is exempt from any liability arising from the possible infringement of intellectual property rights by authors. In all cases, it undertakes to publish corrections, clarifications, retractions and apologies, if necessary.
5. Unless otherwise stated in the text or in the graphic material, the contents published in the journal are subject to an Attribution - NonCommercial - NoDerivs 3.0 Spain (by-nc-nd) license from Creative Commons, the full text of which may be consulted at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.en>. Therefore, the general public is authorised to reproduce, distribute and communicate articles as long as their authorship and publishing entity are acknowledged, and no commercial use is made of them nor derivative work produced from them.
6. The journal is not responsible for the ideas and opinions expressed by the authors of published articles.

## PROTECTION OF PERSONAL DATA

Institut d'Estudis Catalans (IEC) complies with the provisions of the General Data Protection Regulation of the European Union (Regulation 2016/679 of 27 April 2016). In accordance with this regulation, we state that, with the acceptance of the publication rules, authors authorise that their personal data (forenames and surnames, contact data and affiliation data) may be published in the respective volume of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

These data will be incorporated to a processing controlled by IEC for the purpose of managing this publication. The authors' data will be used solely for managing the publication of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* and they will not be transferred to third parties nor will transfers be made to third countries or to international organisations. Once the journal has been published, these data will be stored as part of the historical record of authors. Authors may exercise the rights of access, rectification, erasure, objection, restriction of processing and portability by addressing themselves in writing to Institut d'Estudis Catalans (Carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona, Spain) or by sending an e-mail to the address [dades.personals@iec.cat](mailto:dades.personals@iec.cat), in which the publication in question should be specified.





Presentació del monogràfic:

Francisca Comas Rubí i María del Mar del Pozo Andrés

**Presència pública i compromís social de la història de l'educació.  
Passat, present i futur**

Marc Depaepe

**What role can the history of education play in the framework  
of public history? Looking back on 50 years of involvement  
in educational historiography...**

Paulí Dávila Balsera, Luis M. Naya Garmendia i Irati Amunarriz-Iruretagoyena

**Zahoríes y derviches en Historia de la Educación en España**

Ian Grosvenor i Siân Roberts

**Histories of education and the «unending dialogue»: a reflective account  
of 21st century historical practice**

Eugenio Otero Urtaza

**Los ideales educativos de los maestros desde una perspectiva histórica  
y los desafíos del neoliberalismo**

Sjaak Braster

**Artificial intelligence: a new grammar or the end of knowledge?  
Lessons for historians of education**

Sara González Gómez i Giordana Merlo

**Imatge pública de la infància en monedes commemoratives:  
Any Internacional del Nen (1979)**

Francisca Comas Rubí i María del Mar del Pozo Andrés

**Més enllà de l'Acadèmia: el compromís social i cívic dels historiadors  
de l'educació a Espanya**

Francesca Davida Pizzigoni

**La storia dell'educazione in mostra: forme, impatto sociale  
e traiettorie future nel caso italiano**

Pablo Álvarez Domínguez i Maria Celi Chaves Vasconcelos

**Entrevista**



*Societat  
d'Història  
de l'Educació  
dels Països  
de Llengua  
Catalana*

